University of Alberta Library
0 1620 2517159 4

FRANÇAIS LANGUE SECONDE

PROGRAMME D'ÉTUDES

DE TROIS ANS

(de la 10e à la 12e année)

PC
2068
C2
F73
2007
c.1

CDP

Alberta
Education

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.
Français langue seconde : Programme d'études de trois ans (de la 10e à la 12e année).

Version anglaise : French as a second language : three-year program of studies (grade 10 to grade 12)

ISBN 978-0-7785-6412-6

1. Français (Langue) – Étude et enseignement – Alberta – Allophones. 2. French language – Study and teaching as a second language – Alberta. 3. French language – Study and teaching – Alberta – Foreign speakers. 4. French language – Outlines, syllabi, etc. – Alberta. I. Titre.

PC2065.A333 2007 440.707123

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec :

Alberta Education
Direction de l'éducation française
Édifice 44 Capital Boulevard, 9e étage
10044, 108e rue N.-O.
Edmonton (Alberta) Canada T5J 5E6

Numéro de téléphone à Edmonton : 780-427-2940
Numéro sans frais en Alberta : 310-0000
Télécopieur : 780-422-1947
Courriel : LSB@edc.gov.ab.ca

Ce document s'adresse principalement aux groupes suivants :

Personnel administratif	✓
Conseillers pédagogiques	✓
Grand public	
Parents	✓
Élèves	✓
Enseignants	✓

Une version PDF de ce document est disponible seulement à l'adresse http://www.education.gov.ab.ca/french/FSL/.

Copyright © 2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta représentée par le ministre de l'Éducation, Alberta Education, Direction de l'éducation française, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108e rue N.-O., Edmonton (Alberta) Canada T5J 5E6.

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

Table des matières

Préface v

Introduction 1

Philosophie 4

Définition des résultats d'apprentissage 13

Résultats d'apprentissage généraux 15

Résultats d'apprentissage spécifiques 16

Contextes : C – Contextes des expériences langagières 17

Actes communicatifs : A – Habiletés et fonctions langagières 21

Répertoire : R 1 – Vocabulaire 23

R 2 – Structures de la langue et développement du discours 25

R 3 – Interactions socioculturelles et prise de conscience sociolinguistique 35

R 4 – Connaissances culturelles 37

Annexe : Suggestions de stratégies d'apprentissage de la langue 39

©Alberta Education, Canada, 2007

Préface

Le présent programme d'études de français langue seconde de trois ans (de la 10e à la 12e année) est un document légal qui précise les résultats d'apprentissage minimal des élèves dans une séquence de trois cours. Ces résultats d'apprentissage sont définis en fonction des contextes pour l'apprentissage de la langue, des actes communicatifs auxquels les élèves vont s'engager et du répertoire linguistique et culturel nécessaire pour réaliser ces actes.

Le présent document contient une introduction, une liste d'hypothèses sous-jacentes, la philosophie du programme d'études, de même que des résultats d'apprentissage généraux et spécifiques pour les trois cours suivants :

- French 10-3Y
- French 20-3Y
- French 30-3Y.

Une annexe est fournie à titre d'information supplémentaire.

©Alberta Education, Canada, 2007

Digitized by the Internet Archive
in 2016

https://archive.org/details/franaislanguesec00albe_6

Introduction

LE PROGRAMME D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE DE TROIS ANS (DE LA 10E À LA 12E ANNÉE) définit les résultats d'apprentissage exigés des élèves pour l'étude du français en trois cours : French 10-3Y, French 20-3Y et French 30-3Y.

Objectif déterminant

L'objectif déterminant de ce programme d'études est qu'à la fin du cours French 30-3Y, les élèves pourront comprendre et s'exprimer dans des situations de base, pourvu que le langage qu'ils utilisent soit clair et repose sur des structures et des sujets familiers. Ils pourront aussi utiliser les connaissances culturelles et stratégiques qu'ils ont acquises pour soutenir leur communication.

Compétences, connaissances et attitudes principales

Ce programme d'études vise à promouvoir les compétences langagières, les connaissances et les attitudes suivantes chez les élèves :

- le désir d'apprendre le français dans leur intérêt personnel;
- une sensibilisation au fait que le français est utilisé dans d'autres parties de la province, du pays et du monde comme moyen d'apprendre et de communiquer;
- une sensibilisation aux compétences et aux stratégies requises pour la communication interculturelle;
- une sensibilisation au fait qu'à travers la technologie, les élèves peuvent accéder à de nombreuses cultures francophones différentes;
- un intérêt dans l'acquisition continue de connaissances sur les peuples et les cultures;
- l'acquisition de la capacité à diriger leurs propres apprentissages en réfléchissant à leur progrès et à sélectionner par eux-mêmes les stratégies d'apprentissage appropriées;
- un élargissement des connaissances des élèves et une sensibilisation aux expériences et aux points de vue des autres au-delà de leur expérience immédiate;
- le respect de la diversité culturelle et linguistique.

Raisons d'apprendre le français

Les élèves du secondaire deuxième cycle choisissent d'apprendre le français pour diverses raisons. Ces raisons peuvent comprendre les suivantes.

- La capacité de comprendre, parler, lire et écrire le français ainsi que d'interagir en français permet aux élèves de communiquer avec des francophones de tous les coins du monde, c'est-à-dire plus de 250 millions de personnes réparties dans 33 pays.
- Le français est l'une des deux langues officielles du Canada. C'est aussi une des langues officielles de l'Union européenne, de l'Organisation des Nations Unies et du Comité International Olympique.
- L'apprentissage du français en Alberta et au Canada procure aux élèves une prise de conscience accrue de la diversité culturelle et linguistique du pays.
- L'apprentissage au sujet des personnes, des communautés et des institutions francophones procure aux élèves un aperçu de la réalité francophone au Canada.
- L'apprentissage du français permet de prendre conscience qu'une langue influence la façon dont ses interlocuteurs se voient et voient le monde, et que cette façon de voir les choses peut être très différente de celle des élèves envers eux-mêmes et le monde.
- L'apprentissage du français élargit le pouvoir des élèves de voyager et d'étudier dans des régions francophones au Canada et à l'étranger.

©Alberta Education, Canada, 2007

Avantages personnels

Apprendre une langue seconde ou une autre langue, c'est prendre des risques et faire face à l'inconnu. Ainsi, les apprenants d'une langue seconde ont tendance à être plus flexibles et à mieux s'adapter à de nouvelles situations, ce qui constitue un atout dans un monde en constante évolution. L'apprentissage d'autres langues peut également améliorer le fonctionnement cognitif et accroître, par exemple, la capacité de conceptualiser et de penser abstraitement. Les apprenants d'une langue seconde font souvent preuve d'un niveau supérieur de raisonnement divergent et de créativité.

L'apprentissage d'autres langues et d'autres cultures permet aux élèves d'acquérir une vision plus profonde de leur langue et de leur culture. De plus, cela accroît leur compréhension et le respect qu'ils ont envers les gens, les cultures et les pays.

En outre, l'apprentissage de langues additionnelles procure aux élèves diverses occasions liées à l'éducation, aux carrières et aux loisirs.

POSTULATS

Les postulats suivants ont guidé le processus d'élaboration de ce PROGRAMME D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE DE TROIS ANS (DE LA 10E À LA 12E ANNÉE).

- Ce programme d'études est conçu pour les élèves qui n'ont pas reçu d'enseignement en français avant le secondaire deuxième cycle.
- Pour certains élèves, l'étude du français peut représenter une troisième langue ou une langue additionnelle, s'ils ont appris une langue différente à la maison ou à l'école avant la 10e année.
- L'acte social de communication est au centre de ce programme d'études. Celui-ci englobe les interactions entre les personnes, c'est-à-dire celles qui sont concernées simultanément par la compréhension, l'interprétation et l'expression de messages.
- Les élèves sont à la fois au centre de leur apprentissage et responsables de celui-ci. Ils sont en mesure d'apprendre les compétences nécessaires au développement de l'apprentissage autonome.
- Le contexte de la classe permet aux élèves d'apprendre par l'interaction et la collaboration avec leurs camarades.
- La salle de classe est un endroit où l'on peut faire l'expérience de divers contextes pour l'utilisation de la langue. À travers la simulation et le jeu de rôle, les élèves peuvent se préparer à des rencontres réelles qu'ils pourraient potentiellement vivre en dehors de la classe.
- L'apprentissage d'une langue se fait par l'intégration, c'est-à-dire que chaque élément additionnel présenté doit être intégré au répertoire linguistique et culturel des élèves pour qu'ils puissent l'acquérir et l'utiliser.
- L'apprentissage de la langue se fait de manière cyclique, c'est-à-dire qu'il exige la répétition et la réintégration constantes des connaissances et des compétences. À mesure que les élèves sont exposés à des mots, des structures, des modèles ou à

©Alberta Education, Canada, 2007

d'autres éléments particuliers et les utilisent à multiples occasions, ils comprennent de mieux en mieux leur signification, leur objet et leur utilisation. Chaque résultat d'apprentissage du programme d'études n'est pas simplement présenté une seule fois aux élèves. Au contraire, les élèves doivent avoir de multiples occasions d'être exposés aux éléments du répertoire définis dans les résultats d'apprentissage, de les comprendre et de les utiliser.

- Lorsque l'utilisation de la technologie devient de plus en plus répandue, les élèves peuvent vouloir utiliser Internet comme un moyen de prolonger leur exploration du français et des cultures francophones dans le cadre de leur apprentissage continu à l'extérieur de la classe. Pour cette raison, les élèves auront besoin d'une exposition fréquente aux stratégies d'apprentissage de la langue en classe et auront besoin d'occasions d'élaborer et d'utiliser ces stratégies. Cela améliorera leur compréhension de textes oraux et écrits et leur capacité de s'exprimer en français à l'oral et à l'écrit.

©Alberta Education, Canada, 2007

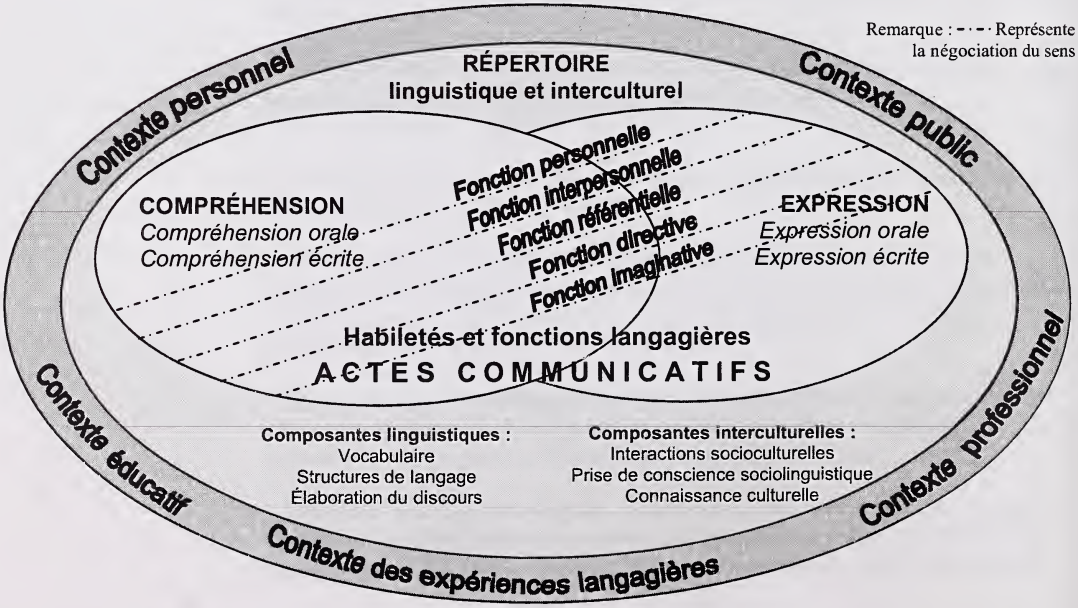
Philosophie

Ce programme d'études constitue une **approche actionnelle** pour aborder l'enseignement et l'apprentissage de la langue. Pour l'apprentissage d'une langue seconde, comme pour l'acquisition de la langue première, l'utilisation de la langue exige un effort actif. L'action d'apprendre une langue et l'action d'utiliser une langue s'exercent de façon réciproque. En utilisant la langue, les élèves l'apprennent et en apprenant la langue, ils l'utilisent.

Une approche pédagogique axée sur un apprentissage actif d'une langue reconnaît que la langue sert à réaliser des actions bien précises liées à ses divers objectifs ou fonctions dans des contextes définis. Ces actions font appel à diverses combinaisons de compétences langagières. Les utilisateurs d'une langue se servent d'un vaste répertoire de connaissances linguistiques, interpersonnelles et sociolinguistiques pour comprendre et utiliser la langue.

Conception du programme d'études

Ce programme d'études comprend trois composantes : *les contextes* (les expériences langagières en contexte); *les actes communicatifs* (les compétences et les fonctions langagières associées à des objectifs communicatifs) et *le répertoire* (répertoire linguistique, interculturel et culturel nécessaire à la réalisation des objectifs communicatifs). Il repose sur la prémisse selon laquelle les élèves acquièrent des connaissances linguistiques, des habiletés et des attitudes sur une période de temps. Toutefois, on peut s'attendre qu'à l'intérieur d'une séquence de trois cours les élèves peuvent acquérir suffisamment de connaissances en français pour communiquer leurs besoins fondamentaux, exprimer leurs désirs et utiliser le français à des fins créatrices et esthétiques. Bien que chaque composante soit décrite séparément, elles fonctionnent comme une entité cohérente qui soutient les élèves dans leur compréhension et leur utilisation du français à l'intérieur d'une séquence de trois cours. L'illustration qui suit décrit l'essentiel de ce programme d'études.



©Alberta Education, Canada, 2007

CONTEXTES DES EXPÉRIENCES LANGAGIÈRES

Dans ce programme d'études, les expériences langagières, qui donnent lieu à différents actes communicatifs, se situent dans l'un des quatre **contextes** suivants : personnel, éducatif, public ou professionnel. Le *contexte personnel* comprend les aspects de la vie des élèves qui ont une influence directe sur leur identité, leurs relations avec les autres (famille, amis, camarades de classe) et leurs domaines d'intérêts personnels. À ce titre, lorsqu'ils traitent de ce contexte en particulier, les enseignants devront faire preuve de délicatesse avec les élèves qui ne souhaitent pas partager de renseignements personnels au sujet des membres de leur famille ou de certains aspects de leur vie familiale ou de leur vie personnelle. Le *contexte éducatif* est axé sur la vie scolaire des élèves et les activités liées à l'école comme les équipes sportives et les clubs scolaires ainsi que la planification ou encore, sur la formation relative à l'éducation future. Le *contexte public* gravite autour des activités qui ont lieu dans des espaces publics partagés comme des magasins ou des restaurants ou qui comprennent les médias ou la culture populaire. Le *contexte professionnel* est associé au domaine de l'emploi et des carrières et aux expériences connexes telles que la recherche sur les professions, la planification de carrière et la recherche d'emploi.

Dans chaque cours certaines expériences linguistiques reçoivent une attention particulière afin d'assurer un caractère commun et une certaine continuité pendant la séquence de cours de trois ans. Toutefois, le programme d'études procure la flexibilité et le choix quant à la sélection d'expériences langagières additionnelles que les élèves peuvent entreprendre pour développer une grande variété d'actes communicatifs. Le choix de ces expériences sera laissé au soin de l'enseignant et des élèves selon leurs besoins et leurs champs d'intérêts.

ACTES COMMUNICATIFS

Dans la vie de tous les jours, les gens s'inspirent de leurs expériences pour réaliser des actes communicatifs. Un acte communicatif consiste en une compétence langagière (compréhension ou expression orale ou écrite) utilisée pour atteindre un objectif particulier, c'est-à-dire accomplir une fonction langagière particulière. Ces actes ont toujours lieu dans un contexte.

Dans ce programme d'études, ces actes communicatifs sont définis en termes des compétences langagières développées et des fonctions langagières requises pour comprendre et communiquer des messages à l'oral ou à l'écrit. Ces actes vont de messages simples et concrets au langage utilisé de manière complexe, conformément à ce qui est réalisable dans une séquence de cours de trois ans. Ce qui signifie que les élèves de ce cours développeront les quatre compétences langagières en utilisant des structures de la langue française qui leur permettront de communiquer efficacement avec d'autres interlocuteurs de la même langue, quoique de manière limitée. Les compétences langagières s'acquièrent durant l'accomplissement de fonctions langagières que les élèves retrouvent dans des contextes qui leur sont familiers. Ces fonctions langagières augmentent en nombre à mesure que de nouvelles structures de la langue et du nouveau vocabulaire sont ajoutés au répertoire des élèves.

Habiletés langagières

Les **habiletés langagières** se divisent en deux ensembles d'habiletés : la *compréhension* et l'*expression*. La **compréhension** consiste à puiser le sens ou la signification dans un message oral (compréhension orale) ou écrit (compréhension écrite). L'**expression** demande la création de discours oraux ou de textes écrits dans une intention particulière et avec un public particulier. Au

©Alberta Education, Canada, 2007

point de rencontre entre la compréhension et l'expression, la **négociation du sens** implique un processus interactif entre ces deux ensembles de compétences. Dans ce processus interactif, les participants interprètent le sens d'un message entendu ou lu et créent de nouveaux messages en réaction à cette interprétation, de manière orale ou écrite, souvent en alternance avec d'autres personnes qui peuvent être présentes physiquement ou non.

Les locuteurs natifs participent continuellement à des actes communicatifs qui nécessitent l'utilisation de différentes compétences langagières pour réaliser des objectifs particuliers dans un contexte précis (ex. : ils utilisent leur compréhension d'un texte écrit pour recueillir de l'information en parcourant un site Web sur le voyage ou ils utilisent leur habileté en expression orale pour donner des directions à un étranger vers un lieu donné). De même, les apprenants d'une langue utilisent leurs habiletés langagières en évolution, c'est-à-dire la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et écrite, afin de réaliser divers actes communicatifs pour différents objectifs et dans des contextes variés.

Fonctions langagières

Ainsi, les actes communicatifs comprennent les habiletés de compréhension et d'expression utilisées parallèlement avec les **fonctions langagières**. Ces fonctions se divisent en cinq grandes catégories : la fonction personnelle, la fonction interpersonnelle, la fonction référentielle, la fonction directive et la fonction imaginative. Chacune forme la base d'un courant séparé de résultats d'apprentissage dans cette section du programme d'études.

Ces catégories sont définies de la manière suivante :

FONCTION PERSONNELLE = langage utilisé pour exprimer des pensées, des besoins, des émotions, des croyances et des points de vue personnels.

FONCTION INTERPERSONNELLE = langage utilisé pour socialiser (à savoir : pour former, entretenir, préserver et changer des relations interpersonnelles).

FONCTION RÉFÉRENTIELLE = langage utilisé pour chercher, recueillir, traiter et partager de l'information.

FONCTION DIRECTIVE = langage utilisé pour diriger, influencer et gérer ses actions ou les actions d'autres personnes.

FONCTION IMAGINATIVE = langage utilisé à des fins créatives, pour le divertissement et la satisfaction personnelle.

Ces catégories sont ensuite subdivisées en fonction des actes communicatifs qui définissent la raison de la communication. Bien qu'elles ne soient pas spécifiquement identifiées de cette manière dans le programme d'études, ces fonctions peuvent être classées comme suit :

FONCTION PERSONNELLE	ACTES COMMUNICATIFS SPÉCIFIQUES
▪ exprimer des préférences personnelles	▪ exprimer un penchant pour quelque chose ou quelqu'un ▪ exprimer une aversion pour quelque chose ou quelqu'un ▪ exprimer une préférence pour quelque chose ou quelqu'un

©Alberta Education, Canada, 2007

Fonction personnelle	Actes communicatifs spécifiques (suite)
▪ exprimer des besoins fondamentaux ou personnels	▪ exprimer un état physique ▪ exprimer un besoin de nourriture, d'eau, de sommeil ▪ exprimer un besoin pour quelque chose ou quelqu'un ▪ exprimer un souhait ou un désir

Fonction interpersonnelle	Actes communicatifs spécifiques
▪ exprimer des besoins fondamentaux ou personnels	▪ exprimer le besoin de nourriture, d'eau ou de sommeil d'une autre personne ▪ exprimer le besoin d'une autre personne pour quelque chose ou quelqu'un ▪ exprimer l'état physique d'une autre personne
▪ établir un terrain d'entente avec d'autres personnes	▪ poser des questions sur le bien-être d'autres personnes ▪ poser des questions sur les besoins d'autres personnes ▪ poser des questions sur les penchants, les aversions, les préférences, les souhaits et les désirs d'autres personnes ▪ poser des questions sur les sentiments ou les émotions d'autres personnes
▪ exprimer les préférences d'une autre personne	▪ exprimer le penchant de quelqu'un pour quelque chose ou quelqu'un ▪ exprimer l'aversion de quelqu'un pour quelque chose ou quelqu'un ▪ exprimer la préférence de quelqu'un pour quelque chose
▪ préserver ses relations avec d'autres personnes	▪ exprimer son intérêt pour le bien-être d'une autre personne ▪ féliciter quelqu'un ▪ exprimer sa gratitude ou reconnaître la gratitude ▪ exprimer ses bons vœux ▪ faire un compliment à quelqu'un

Fonction référentielle	Actes communicatifs spécifiques
▪ fournir de l'information	▪ nommer des personnes, des lieux, des émotions, des sentiments ou des objets ▪ fournir de l'information sur des personnes, des lieux, des objets, le temps, des dates et des évènements ▪ fournir une définition ▪ fournir une explication ▪ fournir un résumé ▪ fournir une traduction ▪ se décrire, décrire quelqu'un ou quelque chose ▪ décrire ses sentiments ▪ décrire ses émotions ▪ expliquer quelque chose ▪ rapporter des renseignements précis
▪ se rappeler l'information	▪ indiquer si l'on connaît ou ne connaît pas quelque chose ▪ indiquer si une personne se rappelle ou a oublié quelqu'un ou quelque chose
▪ chercher de l'information	▪ demander de l'information sur des personnes, des lieux, des objets, le temps, des dates et des évènements ▪ demander une définition ▪ demander une explication ▪ demander si une personne connaît ou ne connaît pas quelqu'un ou quelque chose ▪ demander si quelqu'un se rappelle ou a oublié quelqu'un ou quelque chose

©Alberta Education, Canada, 2007

Fonction référentielle	Actes communicatifs spécifiques (suite)
▪ traiter de l'information	▪ énumérer des personnes, des lieux, des émotions, des sentiments ou des objets ▪ indiquer une séquence d'évènements ▪ classer en catégories des mots et des idées

Fonction directive	Actes communicatifs spécifiques
▪ exiger une action	▪ donner un ordre ▪ interdire à quelqu'un de faire quelque chose
▪ proposer une action	▪ donner des directions ▪ donner des instructions ▪ donner des conseils ▪ donner des suggestions
▪ demander une action	▪ demander à quelqu'un de faire quelque chose ▪ demander de l'aide ▪ demander des directions ou des instructions ▪ demander des suggestions ▪ demander des conseils
▪ accorder ou refuser une permission	▪ chercher ou demander une permission ▪ s'informer si d'autres personnes ont la permission de faire quelque chose
▪ comprendre les obligations et les attentes	▪ s'informer de l'obligation ou non de faire quelque chose
▪ rétablir la communication	▪ demander une confirmation de sa compréhension ▪ demander des éclaircissements ▪ demander de répéter ce qui a été dit en tout ou en partie ▪ demander à quelqu'un d'épeler un mot ▪ demander à quelqu'un d'écrire quelque chose (sur papier) ▪ demander à quelqu'un de parler plus lentement

Fonction imaginative	Actes communicatifs spécifiques
▪ générer des idées nouvelles et des solutions	▪ faire des remue-méninges ▪ décrire une image ou une visualisation de quelqu'un ou de quelque chose ▪ produire des idées
▪ élaborer de nouveaux textes, de nouvelles idées et solutions	▪ créer des textes personnels
▪ réagir à des idées ou à des textes créatifs	▪ discuter une idée ou un texte ▪ lire une blague ou une bande dessinée ▪ écouter une histoire drôle ▪ s'amuser avec les jeux de mots, les rythmes ou les sons de la langue parlée

Le but de ce tableau est de montrer aux enseignants l'ampleur des fonctions auxquelles les élèves peuvent faire appel. La liste est loin d'être exhaustive; elle représente plutôt les fonctions auxquelles les élèves de cette séquence de cours seront très probablement exposés et qu'ils développeront.

Bien que certains actes communicatifs comportent clairement une seule fonction langagière, il est plus courant qu'un éventail de fonctions soit employé dans un seul échange oral ou écrit. Par exemple, une personne pose une question à une

©Alberta Education, Canada, 2007

autre personne au sujet de son état physique (fonction interpersonnelle). La personne interrogée répond (fonction personnelle). Elle peut ensuite changer le sujet et demander de l'information sur quelque chose (fonction référentielle) ou demander de faire quelque chose pour quelqu'un (fonction directive). L'échange peut aussi comprendre un remue-méninges concernant la rédaction d'un poème simple pour un ami malade (fonction imaginative). Par conséquent, les élèves peuvent employer de nombreuses fonctions langagières selon le contexte et les besoins communicatifs. Les contextes ouvrent donc la voie aux types d'actes communicatifs que les élèves vont réaliser.

RÉPERTOIRE : ÉLÉMENTS LINGUISTIQUES ET INTERCULTURELS

Pour qu'ils puissent accomplir des actes communicatifs, les utilisateurs d'une langue se servent de leur répertoire d'éléments linguistiques et interculturels pour communiquer leurs messages et comprendre ceux des autres. Le répertoire d'une personne s'élargit avec chaque acte communicatif, puisque c'est à travers la langue que la prise de conscience, la connaissance et les compétences se développent et s'expriment.

Composantes du répertoire

Dans ce programme d'études, les composantes du répertoire se divisent en deux sous-composantes : la sous-composante *linguistique*, qui comprend les catégories du vocabulaire, des structures de langage et de l'élaboration du discours; et la sous-composante *interculturelle*, qui englobe les interactions socioculturelles, la prise de conscience sociolinguistique et la connaissance culturelle. Ces composantes réunies contiennent les éléments nécessaires à la communication.

Dans la section Répertoire, chaque catégorie est identifiée à l'aide de la lettre R, pour *Répertoire* et d'un nombre qui désigne tout simplement la catégorie. Le système de numérotage sert à aider les enseignants dans la planification de l'enseignement et de l'évaluation. Les numéros n'indiquent pas un ordre séquentiel ou hiérarchique de l'apprentissage de la langue. Les éléments linguistiques sont plutôt regroupés et disposés de façon à faciliter la présentation des éléments du répertoire. De plus, une distinction est faite entre la compréhension d'un concept linguistique et son utilisation. Le but de cette distinction est que, dans certains cas, la compréhension du concept survient bien avant que l'élève puisse l'appliquer. Par exemple, le concept du genre est facile à acquérir, mais son application prend beaucoup de temps, car l'élève doit apprendre le genre de chaque mot appris avant de pouvoir appliquer le concept de manière uniforme. Les enseignants doivent être conscients de cette distinction à des fins de l'évaluation.

R 1 fait référence au vocabulaire nécessaire pour avoir des interactions simples avec chacune des expériences langagières et chacun des contextes indiqués. Le vocabulaire comprend les mots, les locutions et les expressions les plus utilisés par les interlocuteurs de la langue. En général, les élèves vont reconnaître et comprendre plus de vocabulaire qu'ils seront capables d'utiliser. Cette catégorie comprend également l'utilisation de mots apparentés pour développer le vocabulaire ainsi que des résultats d'apprentissage liés à l'évolution de la langue française.

Les résultats d'apprentissage **R 2** sont les éléments des structures de la langue et de l'élaboration du discours que les élèves acquerront pendant cette séquence de trois cours. Ils sont regroupés selon les principales catégories grammaticales comme les prépositions, les conjugaisons de verbes par temps et les modèles de

©Alberta Education, Canada, 2007

phrases. Ces résultats d'apprentissage comprennent également les éléments liés à l'ordre des mots et des phrases ainsi que la reconnaissance des mots grammaticaux qui servent de jalons pour aider à la compréhension de discours oraux ou de textes écrits. Ces résultats d'apprentissage aident les élèves à apprendre à explorer un texte.

Les résultats d'apprentissage **R 3** et **R 4** ont trait aux compétences interculturelles.

Les résultats d'apprentissage **R 3** se rapportent aux interactions socioculturelles et à la prise de conscience sociolinguistique. Les interactions socioculturelles font référence à l'utilisation du langage approprié selon le type d'interactions. Par exemple, les élèves doivent connaître les formules de politesse appropriées pour s'adresser à quelqu'un dans différentes cultures francophones. Par exemple, ils doivent apprendre que dans certaines situations, il est approprié d'appeler leur enseignant par son prénom, alors que dans d'autres situations, l'utilisation du prénom de l'enseignant est signe de manque de respect. Ces résultats d'apprentissage sont directement liés aux contextes et aux expériences langagières auxquelles vont participer les élèves. Les résultats d'apprentissage liés à la prise de conscience sociolinguistique sont associés aux règles et aux conventions qui gouvernent les communications orales et écrites. L'acquisition de connaissances dans ce domaine procure aux élèves une occasion d'acquérir un aperçu du fonctionnement culturel de la langue française. Ces conventions comprennent des éléments tels que la façon d'exprimer les dates en français; les règles d'emploi des majuscules, qui diffèrent de l'anglais d'une certaine manière; les signes de ponctuation et les règles d'espacement, qui diffèrent aussi de l'anglais. L'exploration de ces différences peut rehausser les connaissances des élèves de leur langue maternelle, que ce soit l'anglais ou une autre langue, et les aider à adopter une attitude positive envers l'apprentissage des langues en général.

R 4 définit les résultats d'apprentissage liés au concept de *la francophonie* par l'exploration des cultures francophones au niveau local, provincial, national et international. L'apprentissage des élèves porte sur la comparaison et la mise en contraste de leur vie quotidienne avec celle de francophones en ce qui concerne des thèmes communs comme les pratiques reliées aux rencontres amicales, les traditions familiales, les loisirs et d'autres domaines d'intérêts particuliers pour les élèves. De cette façon, les élèves ont l'occasion de réfléchir sur les autres cultures afin de comprendre d'autres personnes et, par conséquent, de se comprendre eux-mêmes. La capacité de comparer et de mettre en contraste des renseignements contribue à l'acquisition de compétences interculturelles et favorise une meilleure acceptation de la diversité linguistique et culturelle. Fournir aux élèves des occasions de voir les autres comme ils sont contribue à réduire l'ethnocentrisme, tout en les aidant à confirmer leur propre identité culturelle et à favoriser le concept de la citoyenneté du monde.

Utilisation des stratégies

Une partie intégrante de ce programme d'études se rapporte à la reconnaissance des stratégies, à leur développement et à leur utilisation. Les apprenants et les utilisateurs d'une langue emploient diverses stratégies pour réaliser des actes communicatifs, pour acquérir, mémoriser et retenir des connaissances linguistiques et pour interagir avec d'autres personnes. Les résultats d'apprentissage stratégiques sont intégrés partout au programme d'études pour démontrer leur importance dans l'acquisition des connaissances et de la langue, ainsi que dans le développement personnel. À mesure que les élèves découvrent

©Alberta Education, Canada, 2007

les diverses stratégies à utiliser pour favoriser la réussite de leur apprentissage de la langue, ils doivent utiliser celles qui correspondent le mieux à leurs besoins d'apprentissage particuliers et, par le fait même, diriger leur propre apprentissage. D'ailleurs, à mesure que les élèves acquièrent diverses stratégies, ils en viennent à reconnaître leurs forces en tant qu'apprenants de la langue et apprennent à affronter leurs défis dans les domaines où ils éprouvent des difficultés.

Les résultats d'apprentissage liés à l'utilisation de stratégies sont identifiés par un symbole de clé (🗝), qui signifie la clé de l'apprentissage et l'ouverture d'esprit quant à différents moyens d'acquérir, retenir et partager les connaissances tout en développant les habiletés langagières. Ce programme d'études comprend quatre grandes catégories de stratégies : les stratégies de **communication** pour les habiletés de compréhension et de production; les stratégies de **développement du vocabulaire**; les stratégies **générales** qui se rapportent à l'acquisition des structures de la langue, au développement de compétences interpersonnelles et à l'acquisition d'information et de stratégies de transfert; enfin, les stratégies **métacognitives** qui soutiennent les trois autres catégories. Pour apprendre et utiliser le français avec succès, les élèves doivent employer diverses stratégies pour faciliter et appuyer leur compréhension et leur expression orale et écrite, en plus de l'acquisition d'informations culturelles et linguistiques. Toutefois, comme chaque élève est un individu avec des besoins d'apprentissage particuliers, le programme d'études ne précise pas exactement quelles stratégies ils doivent reconnaître, élaborer et utiliser. Les élèves doivent plutôt être sensibilisés aux stratégies qu'ils peuvent utiliser et à celles qu'ils utilisent, tout en étant informés des nouvelles stratégies.

L'annexe comprend des exemples de stratégies qui peuvent être présentées aux élèves pour qu'ils en fassent l'expérience et les développent. Cette liste est loin d'être exhaustive, mais elle procure aux enseignants les stratégies les plus probables que les élèves peuvent apprendre pendant la séquence de cours de trois ans.

Stratégies métacognitives

Afin d'encourager l'apprentissage autonome, les élèves sont appelés à réfléchir à leur rôle d'apprenant, à examiner leurs forces, leurs défis ainsi que leurs préférences en matière de style d'apprentissage, tout au long de la séquence de cours de trois ans. Étant donné la complexité de cette discussion et du processus de réflexion sur leur propre apprentissage, cet aspect du programme devra très probablement se passer en anglais.

Intégration de la technologie

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la classe permet aux élèves de renforcer leurs connaissances technologiques. De plus, cela montre aux élèves que le français est utilisé dans des contextes réels et authentiques à l'extérieur de la classe. Les résultats d'apprentissage de ce programme d'études soutiennent l'intégration de la technologie dans les activités de classe régulières. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication permet aux élèves d'adapter leurs communications de manière à atteindre des objectifs précis et des publics particuliers.

Évaluation

L'évaluation consiste à recueillir et à examiner de l'information sur les connaissances, les apprentissages et les capacités des élèves. Elle est essentielle à l'enseignement et au processus d'apprentissage. À mesure qu'ils perfectionnent leurs compétences langagières et leurs connaissances linguistiques,

©Alberta Education, Canada, 2007

interculturelles, culturelles et stratégiques, les élèves ont régulièrement besoin d'une rétroaction en ce qui concerne leurs progrès afin de trouver des moyens de s'améliorer et d'approfondir leurs connaissances.

Les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques prescrits qui suivent indiquent ce que les élèves doivent avoir appris à la fin de chaque cours de la séquence de trois ans et précisent le niveau correspondant de soutien à l'apprentissage qui doit être fourni pour chaque année. Ces résultats sont les seuls critères d'évaluation. Bien que les élèves puissent bénéficier de l'apprentissage explicite d'éléments linguistiques ou interculturels établis à un niveau scolaire plus élevé, ces connaissances ne doivent être évaluées que durant le cours où elles sont prévues. Les pratiques d'évaluation doivent correspondre à la philosophie du programme d'études, refléter diverses méthodes d'évaluation et comprendre l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage.

©Alberta Education, Canada, 2007

Définition des résultats d'apprentissage

Les résultats d'apprentissage définissent les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'un élève doit acquérir. Ces résultats sont axés sur la capacité de comprendre, d'exprimer et de négocier le sens à travers des discours oraux et des textes écrits.

Les trois **résultats d'apprentissage généraux** décrivent l'objectif déterminant du programme d'études. Chaque résultat est relié à l'une des composantes suivantes : *les contextes* (les expériences langagières en contexte); *les actes communicatifs* (les habiletés et les fonctions langagières associées à des objectifs communicatifs) et *le répertoire* (répertoire linguistique, interculturel et culturel nécessaire à la réalisation des objectifs communicatifs).

Les **résultats d'apprentissage spécifiques** définissent pour chacun des trois cours les contextes requis, les habiletés et les fonctions langagières que les élèves développeront à travers l'acquisition de connaissances linguistiques, interculturelles et culturelles ainsi que l'élaboration de stratégies d'apprentissage de la langue.

Chaque résultat d'apprentissage général est divisé en résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent atteindre à la fin de chaque cours. Les résultats d'apprentissage spécifiques sont interreliés et interdépendants, de telle sorte qu'ils forment la base des résultats spécifiques des cours suivants. Ce modèle d'apprentissage progressif et développemental permet aux élèves de continuer de perfectionner leurs connaissances et leurs habiletés d'un cours à l'autre.

Du cours French 10–3Y au cours French 30–3Y, la portée et la complexité des résultats d'apprentissage s'accroissent et les résultats indiquent une augmentation progressive de l'autonomie d'apprentissage. Ainsi, de nombreux résultats d'apprentissage se rapportent aux niveaux visés de soutien à l'apprentissage, qui montrent, avec le temps, une maîtrise accrue de la part des élèves. Par exemple, les résultats d'apprentissage spécifiques dans les composantes du répertoire font référence aux situations suivantes, qui décrivent les divers niveaux de soutien à l'apprentissage :

- les situations *modelées* se rapportent à l'utilisation de modèles auditifs ou imprimés des structures linguistiques que les élèves doivent comprendre et utiliser (qu'ils soient fournis par l'enseignant directement ou inclus dans un texte) et que les élèves suivent attentivement pendant leur acquisition et leur utilisation de ces éléments langagiers;

- les situations *très structurées* comprennent des outils d'apprentissage spécifiques (l'échafaudage dans l'apprentissage), permettant un certain niveau de choix ou de variété et qui sont fournis aux apprenants pour qu'ils puissent acquérir les connaissances linguistiques nécessaires pour participer à des expériences langagières;

- les situations *structurées* englobent des outils d'apprentissage qui sont moins limités et parmi lesquels les élèves peuvent choisir pour s'exprimer, tout en participant à des expériences langagières;

©Alberta Education, Canada, 2007

- les situations *guidées* nécessitent encore le soutien de l'enseignant aux élèves en ce qui a trait aux connaissances et à l'utilisation de la langue, mais, en général, les apprenants commencent à dépendre de moins en moins des modèles et d'autres outils d'apprentissage;

- les situations *non guidées* exigent que les élèves soient autonomes la plupart du temps en ce qui a trait à leurs choix linguistiques basés sur la matière déjà enseignée et dans la sélection des connaissances interculturelles ou culturelles appropriées pour comprendre et communiquer leurs propres messages.

L'acquisition du langage est démontrée à travers ces étapes progressives, passant d'un niveau élevé de soutien à l'apprentissage à une diminution du soutien à mesure que les élèves se servent du langage de façon plus autonome.

©Alberta Education, Canada, 2007

Résultats d'apprentissage généraux

CONTEXTES DES EXPÉRIENCES LANGAGIÈRES	Les élèves utiliseront leurs expériences de vie et d'apprentissage reliées à des contextes particuliers pour comprendre divers messages en français ou exprimer des messages en français ayant une signification personnelle.
ACTES COMMUNICATIFS	Les élèves comprendront et exprimeront des messages oraux ou écrits en français comportant une variété de fonctions langagières liées à divers contextes et objectifs communicatifs.
RÉPERTOIRE	Les élèves utiliseront leurs connaissances des structures familières en français, ainsi que leurs connaissances culturelles et interculturelles pour comprendre et exprimer des messages efficacement et en contexte.

©Alberta Education, Canada, 2007

©Alberta Education, Canada, 2007

Résultat d'apprentissage général des CONTEXTES DES EXPÉRIENCES LANGAGIÈRES

Les élèves utiliseront leurs expériences de vie et d'apprentissage reliées à des contextes particuliers pour comprendre divers messages en français ou exprimer des messages en français ayant une signification personnelle.

Résultats d'apprentissage spécifiques :

C – CONTEXTES DES EXPÉRIENCES LANGAGIÈRES

Les élèves comprendront et exprimeront divers messages en français, à l'oral et à l'écrit, liés aux

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Contexte personnel	• expériences langagières suivantes dans un contexte personnel, notamment : – se nommer et se décrire (10 C 1.1); – partager leurs préférences personnelles (10 C 1.2); – nommer, présenter et décrire les membres de leur famille (10 C 1.3); – nommer, présenter et décrire leurs amis (10 C 1.4); – autres expériences qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts (10 C 1.5).	• expériences langagières suivantes dans un contexte personnel, notamment : – nommer et décrire leurs passe-temps, leurs intérêts ou leurs collections (20 C 1.1); – décrire leurs amitiés et leurs relations personnelles (20 C 1.2); – interagir avec les autres lors de sorties sociales (20 C 1.3); – autres expériences qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts (20 C 1.4).	• expériences langagières suivantes dans un contexte personnel, notamment : – nommer et décrire leurs routines régulières quotidiennes ou hebdomadaires (30 C 1.1); – réfléchir à leur image personnelle et à leurs préférences vestimentaires (30 C 1.2); – décrire leurs responsabilités à la maison (30 C 1.3); – décrire leur enfance (30 C 1.4); – autres expériences qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts (30 C 1.5).

©Alberta Education, Canada, 2007

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Contexte éducatif	• expériences langagières suivantes dans un contexte éducatif, notamment : – nommer les fournitures scolaires et l'ameublement de la salle de classe (10 C 2.1); – exprimer leurs préférences et décrire leurs routines personnelles en fonction de leur emploi du temps (10 C 2.2); – participer aux interactions routinières en salle de classe (10 C 2.3); – nommer les aires de l'école (10 C 2.4); – autres expériences qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts (10 C 2.5).	• expériences langagières suivantes dans un contexte éducatif, notamment : – décrire les activités spéciales, les évènements ou les traditions qui ont lieu à leur école (20 C 2.1); – participer à des interactions routinières avec le personnel de l'école (20 C 2.2); – nommer leurs tâches et leurs responsabilités liées à leur travail scolaire (20 C 2.3); – autres expériences qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts (20 C 2.4).	• expériences langagières suivantes dans un contexte éducatif, notamment : – nommer des personnes-ressources francophones ou des ressources en français dans la communauté scolaire ou à l'aide d'Internet (30 C 2.1); – réfléchir sur leurs possibilités futures de formation ou d'études (30 C 2.2); – exprimer leurs perspectives, leurs sentiments ou leurs émotions au sujet de certains aspects de la vie scolaire (30 C 2.3); – autres expériences qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts (30 C 2.4).

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Contexte public	• expériences langagières suivantes dans un contexte public, notamment : – nommer des lieux de magasinage que l'on retrouve communément dans une communauté (10 C 3.1); – participer à des interactions routinières liées à l'achat d'aliments, de vêtements et de fournitures scolaires (10 C 3.2); – s'informer sur les conditions météorologiques actuelles (10 C 3.3); – s'informer sur les évènements et les services communautaires (10 C 3.4); – nommer et décrire des personnalités francophones (ex. : des personnalités de la fonction publique, des célébrités sportives ou des vedettes du divertissement) (10 C 3.5); – autres expériences qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts (10 C 3.6).	• expériences langagières suivantes dans un contexte public, notamment : – nommer et recommander des activités de loisirs et de récréation dans les communautés (20 C 3.1); – décrire divers mets offerts dans les kiosques et restaurants des communautés (20 C 3.2); – nommer des moyens de transport en commun dans les grandes communautés (20 C 3.3); – participer à des interactions routinières avec les membres de la communauté (ex. : fréquenter les établissements de loisirs et de récréation, acheter des aliments prêts-à-servir et utiliser les transports en commun) (20 C 3.4); – autres expériences qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts (20 C 3.5).	• expériences langagières suivantes dans un contexte public, notamment : – nommer, décrire et recommander des destinations touristiques dans sa propre communauté et dans des communautés francophones sélectionnées (30 C 3.1); – discuter des conditions météorologiques associées à la géographie et au climat saisonnier de destinations touristiques sélectionnées (30 C 3.2); – participer à des interactions typiques liées aux voyages (ex. : chercher et fournir des renseignements touristiques, explorer une communauté, utiliser une devise étrangère, chercher un hébergement) (30 C 3.3); – comparer la nature, la conception et la disponibilité des espaces, des établissements et des institutions publics dans leur propre communauté et dans des communautés francophones sélectionnées (30 C 3.4); – autres expériences qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts (30 C 3.5).

©Alberta Education, Canada, 2007

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Contexte professionnel	• expériences langagières suivantes dans un contexte professionnel, notamment : – nommer les professions rémunérées ou bénévoles de leurs amis ou des membres de leur famille (10 C 4.1); – autres expériences qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts (10 C 4.2).	• expériences langagières suivantes dans un contexte professionnel, notamment : – énumérer les tâches principales liées à un emploi à temps partiel ou à un travail bénévole dans sa communauté (20 C 4.1); – nommer des agences ou des organismes de la communauté qui peuvent leur venir en aide en cas d'urgence (20 C 4.2); – participer à des interactions routinières liées à des professions dans la communauté (ex. : interagir avec un client, demander de l'aide en cas d'urgence, décrire des douleurs ou des symptômes mineurs [ex. : *J'ai un mal de tête.*]) (20 C 4.3); – autres expériences qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts (20 C 4.4).	• expériences langagières suivantes dans un contexte professionnel, notamment : – réfléchir à leurs compétences et aptitudes personnelles en relation à des emplois ou à des carrières possibles (30 C 4.1); – nommer les étapes de la recherche d'emploi (30 C 4.2); – participer à des interactions routinières liées à la recherche d'emploi (ex. : demander des renseignements sur un emploi, se recommander ou recommander d'autres personnes pour un emploi en particulier) (30 C 4.3); – autres expériences qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts (30 C 4.4).

Résultat d'apprentissage général pour les actes communicatifs

Les élèves comprendront et exprimeront des messages oraux ou écrits en français comportant une variété de fonctions langagières liées à divers contextes et objectifs communicatifs.

Résultats d'apprentissage spécifiques :

A – HABILETÉS ET FONCTIONS LANGAGIÈRES *

Dans des contextes familiers, les élèves recevront, traiteront ou exprimeront, à l'oral ou à l'écrit,…

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Fonction personnelle	• des messages simples et concrets, en employant un vocabulaire connu et les structures de la langue enseignées, liés aux besoins personnels, aux émotions et aux perspectives reliés à des sujets familiers (10 A 1);	• des messages, en employant un vocabulaire connu et certaines variations des structures de la langue enseignées, liés aux besoins personnels, aux émotions et aux perspectives reliés à des sujets familiers (20 A 1);	• des messages, en employant un vocabulaire familier et une variété de structures de la langue enseignées, liés aux besoins personnels, aux émotions et aux perspectives reliés à des sujets familiers (30 A 1);
Fonction interpersonnelle	• des messages simples et concrets, en employant un vocabulaire connu et les structures de la langue enseignées afin d'établir, de préserver ou de changer des relations interpersonnelles (10 A 2);	• des messages en employant un vocabulaire connu et certaines variations des structures de la langue enseignées afin d'établir, de préserver ou de changer des relations interpersonnelles (20 A 2);	• des messages en employant un vocabulaire familier et une variété de structures de la langue enseignées afin d'établir, de préserver ou de changer des relations interpersonnelles (30 A 2);
Fonction référentielle	• des messages simples et concrets, en employant un vocabulaire connu et les structures de la langue enseignées afin de chercher, recueillir, traiter et communiquer des renseignements élémentaires sur des sujets familiers (10 A 3);	• des messages en employant un vocabulaire connu et certaines variations des structures de la langue enseignées afin de chercher, recueillir, traiter et communiquer des renseignements élémentaires sur des sujets familiers (20 A 3);	• des messages en employant un vocabulaire familier et une variété de structures de la langue enseignées afin de chercher, recueillir, traiter et communiquer des renseignements sur des sujets en général familiers, mais parfois peu familiers (30 A 3);
Fonction directive	• des messages simples et concrets, en employant un vocabulaire connu et les structures de la langue enseignées, exprimés un à la fois, pour diriger, influencer et gérer leurs actions ou celles d'une autre personne (10 A 4);	• des messages en employant un vocabulaire connu et certaines variations des structures de la langue enseignées, mais tout de même exprimés un à la fois, pour diriger, influencer et gérer leurs actions ou celles d'une autre personne (20 A 4);	• des messages en employant un vocabulaire familier et les structures de la langue enseignées, exprimés en séquence, pour diriger, influencer et gérer leurs actions ou celles d'une autre personne (30 A 4);

Pour obtenir une liste des fonctions possibles par catégorie, voir les pages 6 à 8.

©Alberta Education, Canada, 2007

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Fonction imaginative	• des messages concrets, en employant une gamme limitée de vocabulaire connu et de structures de la langue enseignées pour décrire des objectifs esthétiques ou imaginatifs simples reliés à des sujets familiers (10 A 5).	• des messages en employant un vocabulaire connu et les structures de la langue enseignées pour décrire des objectifs esthétiques ou imaginatifs simples reliés à des sujets familiers (20 A 5).	• des messages en employant un vocabulaire varié connu et de structures de la langue enseignées pour décrire des objectifs esthétiques ou imaginatifs reliés à des sujets familiers (30 A 5).

Pour obtenir une liste des fonctions possibles par catégorie, voir les pages 6 à 8.

STRATÉGIES DE COMMUNICATION

Les élèves vont…

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Stratégies de compréhension	⊶ déterminer et élaborer, avec de l'aide, l'utilisation de diverses stratégies de compréhension orale et écrite pour faciliter et améliorer leur compréhension du français (10 A 6);	⊶ sélectionner et utiliser, avec de l'aide, diverses stratégies de compréhension orale et écrite pour faciliter et améliorer leur compréhension du français (20 A 6);	⊶ sélectionner et utiliser, de manière autonome, diverses stratégies de compréhension orale et écrite pour aider à leur compréhension (30 A 6);
Stratégies de production	⊶ déterminer et élaborer, avec de l'aide, l'utilisation de diverses stratégies d'expression orale et écrite pour appuyer l'expression de leurs messages en français (10 A 7);	⊶ sélectionner et utiliser, avec de l'aide, diverses stratégies d'expression orale et écrite pour appuyer l'expression de messages (20 A 7);	⊶ sélectionner et utiliser, de manière autonome, diverses stratégies d'expression orale et écrite pour appuyer l'expression de messages (30 A 7);
Stratégies métacognitives	⊶ examiner leurs compétences communicatives et y réfléchir, avec de l'aide (10 A 8); ⊶ réfléchir à leurs forces et aux défis relatifs à l'apprentissage d'une langue, avec de l'aide (10 A 9).	⊶ examiner leurs compétences communicatives et y réfléchir, avec un peu d'aide (20 A 8); ⊶ réfléchir à leurs forces et aux défis relatifs à l'apprentissage d'une langue, avec un peu d'aide (20 A 9).	⊶ examiner leurs compétences communicatives et y réfléchir, de manière autonome (30 A 8); ⊶ réfléchir à leurs forces et aux défis relatifs à l'apprentissage d'une langue, de manière autonome (10 A 9).

Résultat d'apprentissage général du RÉPERTOIRE
Les élèves utiliseront leurs connaissances des structures familières en français, ainsi que leurs connaissances culturelles et interculturelles pour comprendre et exprimer des messages efficacement et en contexte.

Résultats d'apprentissage spécifiques :

R 1 – VOCABULAIRE

Les élèves vont, à l'oral ou à l'écrit,…

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Connaissance des mots	• comprendre et employer les mots, les phrases, les expressions et les interjections appris en français et liés à des contextes familiers et à des expériences langagières, dans des situations modelées, structurées et guidées (10 R 1.1);	• comprendre et employer divers mots, phrases, expressions et interjections en français liés à des contextes familiers et à des expériences langagières, dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 1.1);	• comprendre et employer divers mots, phrases, expressions et interjections en français liés à des contextes familiers et à des expériences langagières, dans des situations modelées, structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 1.1);
Conscience de la langue	• comprendre et déceler des ressemblances entre les mots français et anglais en ce qui a trait aux mots de même origine afin de développer leur vocabulaire (10 R 1.2a);	• reconnaître des ressemblances et des différences entre les mots français et anglais en ce qui a trait aux mots de même origine et aux faux amis (20 R 1.2a);	• comprendre et nommer des homophones courants en français (ex. : *mère* et *mer*) qui peuvent nuire à la compréhension (30 R 1.2a);
	• reconnaître que certains mots et certaines expressions ne peuvent pas se traduire littéralement du français vers l'anglais et vice versa (10 R 1.2b);	• reconnaître que certains mots et certaines expressions ne peuvent pas se traduire directement du français vers l'anglais et vice versa (20 R 1.2b);	• reconnaître que certains mots et certaines expressions ne peuvent pas se traduire directement du français vers l'anglais et vice versa (30 R 1.2b);
	• reconnaître que le français et l'anglais sont en constante évolution, en particulier les mots adoptés d'autres langues (10 R 1.2c);	• reconnaître que la langue française est en constante évolution et donner des exemples de mots adoptés d'autres langues, incluant les langues autochtones du Canada (20 R 1.2c);	• reconnaître que l'évolution de la langue française est influencée par des changements dans d'autres domaines culturels, comme la préparation des aliments, la danse, la mode et la politique mondiale, en trouvant des mots provenant de ces domaines qui sont entrés dans la langue française (30 R 1.2c);

©Alberta Education, Canada, 2007

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Prononciation	• prononcer correctement des mots familiers en associant des sons et des symboles (10 R 1.3a);	• utiliser une prononciation correcte des mots familiers et une prononciation rapprochée des mots non familiers à l'aide de leurs connaissances des associations de sons et des symboles (20 R 1.3a);	• utiliser une prononciation correcte des mots familiers et une prononciation rapprochée des mots non familiers à l'aide de leurs connaissances des associations de sons et des symboles (30 R 1.3a);
	• comprendre le concept des liaisons (10 R 1.3b);	• utiliser correctement les liaisons avec des mots familiers et dans des contextes appropriés (20 R 1.3b);	• utiliser correctement les liaisons avec des mots familiers et dans des contextes appropriés (30 R 1.3b);
Orthographe	• acquérir une connaissance des correspondances entre les sons et les symboles afin d'orthographier correctement le vocabulaire familier (10 R 1.4).	• appliquer leurs connaissances quant aux correspondances entre les sons et les symboles afin d'orthographier correctement le vocabulaire familier (20 R 1.4).	• appliquer leurs connaissances quant aux correspondances entre les sons et les symboles afin d'orthographier correctement le vocabulaire familier et se rapprocher de l'orthographe correct des mots non familiers (30 R 1.4).

STRATÉGIES POUR ENCOURAGER LE DÉVELOPPEMENT DU VOCABULAIRE

Les élèves vont…

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Développement du vocabulaire	⊶ déterminer et élaborer, avec de l'aide, des stratégies pour contribuer au développement du vocabulaire (10 R 1.5);	⊶ sélectionner et utiliser, avec de l'aide, diverses stratégies pour contribuer au développement du vocabulaire (20 R 1.5);	⊶ sélectionner et utiliser, de manière autonome, des stratégies pour contribuer au développement du vocabulaire (30 R 1.5);
Stratégies métacognitives	⊶ examiner le développement de leur vocabulaire et y réfléchir, avec de l'aide (10 R 1.6).	⊶ examiner le développement de leur vocabulaire et y réfléchir, avec un peu d'aide (20 R 1.6).	⊶ examiner le développement de leur vocabulaire et y réfléchir, de manière autonome (30 R 1.6).

Résultats d'apprentissage spécifiques :

R 2 –STRUCTURES DE LA LANGUE ET DÉVELOPPEMENT DU DISCOURS

Les élèves vont, à l'oral ou à l'écrit,…

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Noms, déterminants et accord en genre et en nombre	• comprendre le concept du genre et du nombre en français (10 R 2.1a); • comprendre qu'il existe divers déterminants en français (c'est-à-dire *déterminant défini, indéfini, possessif, exclamatif, partitif, contracté*) (10 R 2.1b); • comprendre le concept de l'accord en genre et en nombre des noms et des déterminants (10 R 2.1c);	• appliquer correctement le concept du genre à des noms familiers (20 R 2.1a); • appliquer correctement le concept du nombre (20 R 2.1b); • appliquer correctement le concept de l'accord (20 R 2.1c);	• appliquer correctement et de manière cohérente les concepts du genre, du nombre et de l'accord à des noms familiers (30 R 2.1a);
	• comprendre le rôle des déterminants suivants et les utiliser dans des situations modelées, très structurées et guidées : – *déterminants définis (le, la, l', les)* et *indéfinis (un, une, des)* (10 R 2.1d); – *déterminants possessifs (mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, notre, nos, votre, vos, leur, leurs)* (10 R 2.1e); – *déterminants exclamatifs (quel, quelle, quels, quelles)* (10 R 2.1f); – *déterminants partitifs (du, de la, de l', des)* (10 R 2.1g); – *déterminants contractés*, c'est-à-dire les contractions de *à* et *de* et le *déterminant défini (au, à la, à l', aux, du, de la, de l', des)* (10 R 2.1h);	• utiliser les déterminants suivants dans des situations modelées, structurées et guidées : – *déterminants définis* et *indéfinis* (20 R 2.1d); – *déterminants possessifs* (20 R 2.1e); – *déterminants exclamatifs* (20 R 2.1f); – *déterminants partitifs* (20 R 2.1g); – *déterminants contractés* (20 R 2.1h);	• utiliser les déterminants suivants dans des situations modelées, structurées, guidées et parfois non guidées : – *déterminants définis* et *indéfinis* (30 R 2.1b); – *déterminants possessifs* (30 R 2.1c); – *déterminants exclamatifs* (30 R 2.1d); – *déterminants partitifs* (30 R 2.1e); – *déterminants contractés* (30 R 2.1f);

©Alberta Education, Canada, 2007

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Pronoms	• comprendre le concept de remplacement des pronoms en français (10 R 2.1a); • comprendre qu'il existe divers pronoms en français (*pronoms personnels sujets*, *pronoms compléments indirects, pronoms compléments directs, pronoms relatifs)* (10 R 2.2b); • comprendre et utiliser *les pronoms personnels sujets* : *je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles* dans des situations modelées, structurées et guidées (10 R 2.2c);	• employer correctement *les pronoms personnels sujets* dans des situations structurées, guidées et non guidées (20 R 2.2a); • comprendre le concept des *pronoms compléments directs* et *indirects* au présent dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.2b); • comprendre l'utilisation des *pronoms relatifs qui* et *que* (20 R 2.2c);	• employer correctement *les pronoms personnels sujets* dans des situations structurées, guidées et non guidées (30 R 2.2a); • employer *les pronoms compléments directs* et *indirects* au présent dans des situations modelées, très structurées et guidées (30 R 2.2b); • utiliser les *pronoms relatifs qui* et *que*, la plupart du temps au présent et parfois au passé, dans des situations modelées, très structurées et guidées (30 R 2.2c);
Structure possessive avec *de*	• comprendre que *de* sert à indiquer la propriété (ex. : *C'est le livre de Paul./Ce sont les travaux des élèves.*) (10 R 2.3a); • utiliser la structure possessive avec *de* dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.3b);	• utiliser la structure possessive *de* pour indiquer la propriété dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.3a);	• utiliser la structure possessive *de* pour indiquer la propriété dans des situations non guidées (30 R 2.3a);
Questions	• comprendre la formulation de questions avec l'intonation, la structure *Est-ce que*, l'inversion et les marqueurs interrogatifs *(Quel, Qui, Que, Combien, Comment, Quand, Pourquoi, Où)* (10 R 2.4a); • poser des questions, en utilisant leurs connaissances de la façon de structurer les questions, dans des situations modelées, structurées et guidées (10 R 2.4a);	• poser des questions, en utilisant leurs connaissances de la façon de structurer les questions, dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.4a);	• poser diverses questions, en utilisant leurs connaissances de la façon de structurer les questions, dans des situations modelées, structurées, guidées et non guidées (30 R 2.4a);

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Verbes (présent)	• comprendre le concept d'accord entre le sujet et le verbe en français (10 R 2.5a); • comprendre le concept des règles de conjugaison en français (10 R 2.5b); • comprendre le concept des groupes de verbes et des règles de conjugaison correspondantes des verbes réguliers au présent (10 R 2.5c); • appliquer leurs connaissances des règles de conjugaison au présent avec des verbes réguliers fréquemment utilisés dans des situations modelées, guidées et très structurées (10 R 2.5d);	• appliquer leurs connaissances des règles de conjugaison au présent avec des verbes réguliers fréquemment utilisés dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.5a);	• appliquer leurs connaissances des règles de conjugaison au présent avec des verbes réguliers fréquemment utilisés dans des situations structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 2.5a);
	• comprendre l'existence des verbes irréguliers en français (10 R 2.5e); • appliquer leurs connaissances des règles de conjugaison des verbes irréguliers au présent dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.5f);	• appliquer leurs connaissances des règles de conjugaison des verbes irréguliers au présent dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.5b);	• appliquer leurs connaissances des règles de conjugaison des verbes irréguliers au présent dans des situations structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 2.5b);
	• comprendre le concept d'un verbe auxiliaire conjugué (ex. : *pouvoir*, *vouloir*, *devoir*, *aller*, *aimer*, *préférer*) + l'infinitif (10 R 2.5g); • appliquer leurs connaissances des verbes auxiliaires conjugués au présent + l'infinitif dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.5h);	• appliquer leurs connaissances des verbes auxiliaires conjugués au présent + l'infinitif dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.5c); • comprendre le concept des verbes suivis d'une préposition (*à* ou *de*) + l'infinitif et utilisés dans des situations modelées, structurées et guidées (ex. : *commencer à*, *continuer à*, *réussir à*, *essayer de*, *finir de*, *oublier de*) (20 R 2.5d);	• appliquer leurs connaissances des verbes auxiliaires conjugués au présent + l'infinitif dans des situations guidées et parfois non guidées (30 R 2.5c); • appliquer leurs connaissances des verbes suivis d'une préposition (*à* ou *de*) + l'infinitif dans des situations modelées, structurées et guidées (30 R 2.5d);

©Alberta Education, Canada, 2007

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
		• comprendre le concept des verbes pronominaux et leur formation au présent (ex. : *s'acheter, se faire, se sentir*) (20 R 2.5e); • appliquer leurs connaissances de la formation des verbes pronominaux au présent à des verbes fréquemment utilisés dans des situations modelées, très structurées et guidées (20 R 2.5f);	• appliquer ses connaissances de la formation des verbes pronominaux au présent à des verbes fréquemment utilisés dans des situations modelées, structurées et guidées (30 R 2.5e);
Verbes (futur)	• comprendre le concept du verbe *aller* + l'infinitif pour exprimer une action qui se produit au futur proche (10 R 2.6a); • utiliser leurs connaissances du *futur proche* dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.6b);	• appliquer leurs connaissances du *futur proche* dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.6a);	• appliquer leurs connaissances du *futur proche* dans des situations guidées et non guidées (30 R 2.6a); • comprendre le concept du *futur simple* et appliquer ces connaissances à des verbes fréquemment utilisés, dont *aller, avoir, être* et *faire* (ex. : *j'irai, tu auras, il sera, elle fera*), dans des situations modelées, très structurées et guidées (30 R 2.6b);
Verbes (passé)	• comprendre et utiliser l'expression verbale *Je viens de* + l'infinitif pour exprimer une action produite dans un passé récent dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.7a);	• comprendre et appliquer l'expression *venir de* + l'infinitif pour exprimer une action produite dans un passé récent dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.7a); • comprendre la signification et la formation du *passé composé* de verbes réguliers fréquemment utilisés, y compris ceux qui utilisent l'auxiliaire *être* (20 R 2.7b); • appliquer ses connaissances de la formation du *passé composé* de verbes réguliers fréquemment utilisés dans des situations modelées, très structurées et guidées (20 R 2.7c);	• appliquer l'expression *venir de* + infinitif pour exprimer une action produite dans un passé récent dans des situations modelées, structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 2.7a); • appliquer leurs connaissances de la formation du *passé composé* de verbes réguliers fréquemment utilisés dans des situations structurées et guidées (30 R 2.7b); • comprendre la signification et la formation de *l'imparfait* de verbes fréquemment utilisés, y compris *être, avoir* et *faire* (30 R 2.7c); • appliquer leurs connaissances de *l'imparfait* à des verbes fréquemment utilisés dans des situations modelées, structurées et guidées (30 R 2.7d);

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Verbes (fonction directive)	• comprendre et utiliser des ordres simples liés à des interactions en classe (ex. : *Lève-toi! Asseyez-vous! Ouvrez vos cahiers! Prends ton stylo!*) et à des termes de magasinage (ex. : *Achète cette blouse! Prends ce modèle!*) dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.8a);	• comprendre la formation de l'impératif de verbes fréquemment utilisés (20 R 2.8a); • appliquer ses connaissances de la formation de l'impératif dans des situations modelées, très structurées et guidées (20 R 2.8b);	• appliquer leurs connaissances de la formation de *l'impératif* dans des situations structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 2.8a);
	• comprendre l'utilisation d'expressions comme *je te suggère de, je vous recommande de + l'infinitif* et appliquer ces connaissances dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.8b);	• comprendre l'utilisation d'expressions comme *il faut, il est nécessaire de, je te suggère de, je vous recommande de + l'infinitif* et appliquer ces connaissances dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.8c);	• continuer d'utiliser des expressions comme *il faut, il est nécessaire de, je te suggère de, je vous recommande de + l'infinitif* dans des situations structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 2.8b); • comprendre l'utilisation de verbes à l'infinitif pour proposer ou diriger des actions (30 R 2.8c); • utiliser des verbes à l'infinitif pour diriger une série d'actions dans des situations modelées, structurées et guidées (30 R 2.8d);
Verbes (conditionnel)	• comprendre que le conditionnel peut servir à exprimer poliment un besoin ou un désir (10 R 2.9a); • utiliser les expressions au conditionnel *j'aimerais, je voudrais* et *pourrais-tu* dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.9b);	• utiliser les expressions au conditionnel *j'aimerais, je voudrais* et *pourrais-tu* dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.9a);	• comprendre la formation du conditionnel avec des verbes fréquemment utilisés (30 R 2.9a); • appliquer leurs connaissances de la formation du conditionnel avec des verbes fréquemment utilisés dans des situations modelées, structurées et guidées (30 R 2.9b);

©Alberta Education, Canada, 2007

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Expressions verbales	• comprendre et utiliser l'expression verbale *je suis en train de… + l'infinitif* pour exprimer une action en progression au présent, dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.10a);	• comprendre et utiliser l'expression verbale *être en train de… + l'infinitif* pour exprimer une action au présent, dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.10a);	• utiliser l'expression verbale *être en train de + l'infinitif*, dans des situations structurées, guidées et non guidées, au présent (30 R 2.10a);
	• comprendre et utiliser des verbes avec des locutions prépositionnelles (ex. : *jouer à…*, *jouer de…*, *faire de…*) au présent, dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.10b);	• utiliser des verbes avec des locutions prépositionnelles (ex. : *jouer à…*, *jouer de…*, *faire de…*) au présent, dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.10b);	• utiliser des verbes avec des locutions prépositionnelles (ex. : *jouer à…*, *jouer de…*, *faire de…*) au présent et parfois au passé, dans des situations modelées, structurées, guidées et non guidées (30 R 2.10b);
	• comprendre et utiliser des locutions verbales avec *avoir* (ex. : *elle a… ans*, *j'ai besoin de…*) et avec *faire* (ex. : *il fait beau*) au présent, dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.10c);	• comprendre et utiliser les locutions verbales suivantes : *parler à/de…*, *avoir envie de…*, *avoir peur de…*, *avoir faim*, *avoir soif*, *avoir mal*, *avoir lieu*, *se faire de…*, au présent, dans des situations modelées, très structurées et guidées (20 R 2.10c);	• utiliser les locutions verbales suivantes : *parler à/de…*, *avoir envie de…*, *avoir peur de…*, *avoir faim*, *avoir soif*, *avoir mal*, *avoir lieu*, *se faire de…*, au présent et parfois au passé, dans des situations modelées, structurées, guidées et non guidées (30 R 2.10d);
	• comprendre et utiliser les expressions verbales *c'est* et *il y a* au présent, dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.10d);	• utiliser les expressions verbales *c'est* et *il y a* au présent, dans des situations structurées et guidées (20 R 2.10d);	• utiliser les expressions verbales *c'est* et *il y a* au présent et parfois à l'imparfait, dans des situations modelées, structurées, guidées et non guidées (30 R 2.10e);
			• comprendre et utiliser certains verbes avec les prépositions suivantes : *choisir de…*, *opter pour…*, *commencer par…*, *remercier de…*, au présent, dans des situations modelées, très structurées et guidées (30 R 2.10c);

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Négation	• comprendre la formation et l'utilisation des locutions de négation *ne... pas, ne... jamais, ne... rien* au présent, dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.11a);	• utiliser les locutions de négation *ne... pas, ne... jamais, ne... rien* au présent, dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.11a); • comprendre l'utilisation de locutions de négation au passé composé et appliquer leurs connaissances de cette structure dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.11b);	• comprendre et utiliser les locutions de négation *ne... pas, ne... jamais, ne... rien*, dans des situations modelées, structurées, guidées au présent et parfois non guidées au passé (30 R 2.11a);
Adjectifs	• comprendre le concept d'accord en genre de l'adjectif avec le nom qu'il qualifie (10 R 2.12a); • comprendre la position des adjectifs courants (10 R 2.12b); • comprendre les règles d'accord en genre et en nombre des adjectifs (ex. : *petit/e, grand/e, joli/e, beau/belle, cher/chère, bleu/bleus*) (10 R 2.12c); • utiliser leurs connaissances du genre, de l'accord et de la position des adjectifs dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.12d);	• utiliser leurs connaissances du genre, de l'accord et de la position des adjectifs dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.12a); • comprendre le concept et la formulation du comparatif et du superlatif d'adjectifs courants dans des situations modelées, très structurées et guidées (20 R 2.12b);	• utiliser leurs connaissances du genre, de l'accord et de la position des adjectifs familiers dans des situations structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 2.12a); • comprendre le concept et la formulation du comparatif et du superlatif d'adjectifs courants (30 R 2.12b); • utiliser leurs connaissances du comparatif et du superlatif d'adjectifs courants dans des situations modelées, structurées et guidées (30 R 2.12c);

©Alberta Education, Canada, 2007

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Prépositions, adverbes et expressions reliées	• comprendre et utiliser des prépositions et des locutions prépositionnelles de lieu choisis (ex. : *sur*, *sous*, *dans*, *devant*, *derrière*, *à côté de*..., *à gauche de*..., *à droite de*..., *au centre de*...) dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.13a);	• utiliser leurs connaissances de prépositions, de locutions prépositionnelles et d'adverbes de lieu choisis (ex. : *ici*, *là-bas*, *autour de*..., *au-dessus de*..., *au-dessous de*...) dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.13a);	• utiliser leurs connaissances de prépositions, de locutions prépositionnelles et d'adverbes de lieu choisis dans des situations modelées, structurées, guidées et non guidées (30 R 2.13a); • comprendre et utiliser des prépositions utilisées avec des lieux géographiques (ex. : *au Canada*, *aux États-Unis*, *en France*) dans des situations modelées, très structurées et guidées (30 R 2.13b);
	• comprendre qu'il existe divers adverbes en français et comprendre leur position habituelle (10 R 2.13b); • comprendre et utiliser des adverbes de temps choisis (ex. : *avant*, *après*, *demain*, *aujourd'hui*) dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.13c);	• utiliser des adverbes de temps choisis dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.13b);	• utiliser des adverbes de temps choisis dans des situations modelées, structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 2.13c);
	• comprendre et utiliser des adverbes de manière choisis (ex. : *bien, fort, lentement*) dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.13d);	• utiliser des adverbes de manière choisis dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.13c);	• utiliser des adverbes de manière choisis dans des situations modelées, structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 2.13d);
	• comprendre et utiliser des adverbes de quantité choisis (ex. : *assez*, *beaucoup*, *très*, *un paquet de*, *un peu de*, *une boîte de*) dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.13e);	• utiliser des adverbes de quantité choisis dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.13d); • comprendre et utiliser des adverbes d'affirmation (ex. : *certainement*, *vraiment*) et de probabilité choisis (ex. : *peut-être*, *probablement*) dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.13e);	• utiliser des adverbes de quantité choisis dans des situations modelées, structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 2.13e); • comprendre et utiliser des adverbes d'affirmation et de probabilité choisis dans des situations modelées, structurées et guidées (30 R 2.13f);

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Modèles de phrases	• reconnaître la différence entre une phrase affirmative et négative (10 R 2.14a); • reconnaître la différence entre une phrase déclarative et une phrase interrogative (10 R 2.14b);	• appliquer leurs connaissances des modèles de phrases affirmatives et négatives à l'expression de leurs propres messages, en fonction du contexte, dans des situations guidées (20 R 2.14a);	• appliquer leurs connaissances des modèles de phrases affirmatives et négatives à l'expression de leurs propres messages, en fonction du contexte, dans des situations guidées et non guidées (30 R 2.14a);
	• reconnaître la variété de modèles de questions utilisés, y compris l'intonation, l'inversion (ex. : *n'est-ce pas?, Est-ce que...*) et l'utilisation des marqueurs interrogatifs (10 R 2.14c);	• appliquer leurs connaissances des modèles de questions pour formuler leurs propres questions en fonction du contexte (20 R 2.14b);	• appliquer leurs connaissances des modèles de questions pour formuler leurs propres questions en fonction du contexte dans des situations guidées et non guidées (30 R 2.14b);
Modèles d'interactions	• comprendre et utiliser des modèles d'interactions courantes de type question/réponse; offre/acceptation; énoncé/accord ou désaccord dans des situations sociales familières (10 R 2.15);	• comprendre et utiliser un répertoire de modèles d'interactions sociales courantes dans diverses situations sociales familières (20 R 2.15);	• comprendre et utiliser un répertoire de modèles d'interactions sociales courantes dans diverses situations sociales (30 R 2.15);
Modèles prosodiques	• comprendre comment l'intonation, l'accentuation et le rythme sont utilisés en français pour comprendre et exprimer des messages (10 R 2.16);	• comprendre et utiliser correctement l'intonation, l'accentuation et le rythme dans des situations familières (20 R 2.16);	• comprendre et utiliser correctement l'intonation, l'accentuation et le rythme dans des situations familières (30 R 2.16);
Marqueurs de relation et conjonctions	• comprendre et utiliser des conjonctions courantes (c'est-à-dire *et*, *mais*, *parce que*) pour relier plus d'une idée dans une phrase en utilisant un vocabulaire familier et des modèles de phrases courants dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.17);	• comprendre et utiliser des conjonctions et des marqueurs de relation courants pour relier plus d'une idée dans une phrase et pour relier une série de phrases en utilisant un vocabulaire familier et des modèles de phrases courants dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.17);	• comprendre et utiliser des conjonctions et des marqueurs de relation courants pour relier plus d'une idée dans une phrase et pour relier une série de phrases en utilisant un vocabulaire familier et des modèles de phrases dans des situations modelées, structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 2.17);

©Alberta Education, Canada, 2007

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Ordre des mots dans une phrase	• comprendre le concept de l'ordre des mots dans une locution ou une phrase simple ou composée en utilisant un vocabulaire familier et des modèles de phrases courants (10 R 2.18a); • appliquer leurs connaissances de l'ordre des mots dans une locution ou une phrase simple ou composée en utilisant un vocabulaire familier et des modèles de phrases courants dans des situations modelées, très structurées et guidées (10 R 2.18b).	• appliquer leurs connaissances de l'ordre des mots dans une locution ou une phrase simple ou composée en utilisant un vocabulaire familier et des modèles de phrases courants dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 2.18a).	• appliquer leurs connaissances de l'ordre des mots dans une locution ou une phrase simple ou composée dans des situations modelées, structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 2.18a); • comprendre comment rendre une phrase simple complexe à l'aide des pronoms relatifs *qui* et *que* (30 R 2.18b); • appliquer leurs connaissances des phrases complexes dans des situations modelées, très structurées et guidées (30 R 2.18c).

STRATÉGIES GÉNERALES POUR APPUYER L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

Les élèves vont, à l'oral ou à l'écrit,…

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Stratégies d'apprentissage de la langue	⊶ déterminer et élaborer, avec de l'aide, des stratégies pour contribuer au développement d'un répertoire de structures de langage (10 R 2.19);	⊶ sélectionner et utiliser, avec de l'aide, diverses stratégies pour contribuer au développement d'un répertoire de structures de langage (20 R 2.19);	⊶ sélectionner et utiliser, de manière autonome, diverses stratégies pour contribuer au développement d'un répertoire de structures de langage (30 R 2.19);
Stratégies métacognitives	⊶ examiner le développement de leur langage et y réfléchir, avec de l'aide (10 R 2.20).	⊶ examiner le développement de leur langage et y réfléchir, avec un peu d'aide (20 R 2.20).	⊶ examiner le développement de leur langage et y réfléchir, avec un peu d'aide ou sans aide (30 R 2.20).

Résultats d'apprentissage spécifiques :

R 3 – INTERACTIONS SOCIOCULTURELLES ET PRISE DE CONSCIENCE SOCIOLINGUISTIQUE

Les élèves vont, à l'oral ou à l'écrit,…

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Conventions sociales	• reconnaître les conventions sociales utilisées par les francophones dans leurs interactions avec les autres, dans des situations familières (ex. : les conventions liées à la ponctualité, aux salutations, aux adieux, à l'espace social, aux gestes) (10 R 3.1);	• reconnaître les conventions sociales utilisées par les francophones dans leurs interactions avec les autres dans des situations particulières (ex. : se montrer reconnaissant pour un cadeau, exprimer ses condoléances, demander de l'aide) (20 R 3.1);	• reconnaître les conventions sociales utilisées par les francophones dans leurs interactions avec les autres dans des situations particulières (ex. : demander des renseignements dans une lettre, donner une poignée de main, exprimer de la gratitude ou des félicitations) (30 R 3.1);
Registre	• faire la distinction, avec de l'aide, entre le langage formel et informel relié à des contextes familiers et à des expériences langagières (10 R 3.2);	• comprendre et utiliser un langage formel et informel approprié dans des situations modelées, structurées et guidées (20 R 3.2);	• comprendre et utiliser un langage formel et informel approprié dans des situations modelées, structurées, guidées et parfois non guidées (30 R 3.2);
Variations linguistiques	• reconnaître, avec de l'aide, l'existence de différents accents régionaux et de variantes de langue en français (10 R 3.3);	• reconnaître, avec de l'aide, différents accents régionaux et variantes de langue en français (20 R 3.3);	• reconnaître, avec un peu d'aide, différents accents régionaux et variantes de langue en français (30 R 3.3);
Conventions écrites	• prendre connaissance du fait que les conventions de ponctuation et de l'emploi des majuscules en français diffèrent de l'anglais (10 R 3.4a); • identifier, avec de l'aide, les différences de conventions de ponctuation, de l'emploi des majuscules, des dates et des abréviations dans des situations familières et très structurées (10 R 3.4b).	• appliquer les conventions écrites appropriées en français liées à la ponctuation, à l'emploi des majuscules, aux dates et aux abréviations dans des situations familières et structurées (20 R3.4a).	• appliquer de façon constante les conventions écrites appropriées en français liées à la ponctuation, à l'emploi des majuscules, aux dates et aux abréviations dans des situations familières et structurées (30 R3.4a).

©Alberta Education, Canada, 2007

STRATÉGIES GÉNÉRALES POUR APPUYER LES INTERACTIONS SOCIOCULTURELLES ET LA PRISE DE CONSCIENCE SOCIOLINGUISTIQUE

Les élèves vont, à l'oral ou à l'écrit,…

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Utilisation des stratégies	▪ déterminer et élaborer, avec de l'aide, des stratégies pour aider à la prise de conscience et à l'acquisition de connaissances interpersonnelles et interculturelles (10 R 3.5a); ▪ déterminer et élaborer, avec de l'aide, des stratégies pour acquérir une connaissance sociolinguistique de la langue française (10 R 3.5b); ▪ faire preuve de politesse et de respect dans leurs interactions avec les autres, tout en contribuant et en collaborant dans un milieu social (10 R 3.5c).	▪ sélectionner et utiliser, avec de l'aide, des stratégies pour aider à la prise de conscience et à l'acquisition d'aptitudes interpersonnelles et interculturelles (20 R 3.5a); ▪ sélectionner et utiliser, avec de l'aide, des stratégies pour acquérir une connaissance sociolinguistique de la langue française (20 R 3.5b); ▪ faire preuve de politesse et de respect dans leurs interactions avec les autres, tout en contribuant et en collaborant dans un milieu social (20 R 3.5c).	▪ sélectionner et utiliser, de manière autonome, diverses stratégies pour aider à la prise de conscience et à l'acquisition d'aptitudes interpersonnelles et interculturelles (30 R 3.5a); ▪ sélectionner et utiliser, de manière autonome, des stratégies pour acquérir une connaissance sociolinguistique de la langue française (30 R 3.5b); ▪ faire preuve de politesse et de respect dans leurs interactions avec les autres, tout en contribuant et en collaborant dans un milieu social (30 R 3.5c).

Résultats d'apprentissage spécifiques :

R 4 – CONNAISSANCES CULTURELLES

Les élèves vont, à l'oral ou à l'écrit,…

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Accès et partage de connaissances factuelles	• déterminer, avec de l'aide, les régions où le français est parlé en Alberta et au Canada (10 R 4.1a);	• chercher et identifier, en français, les régions où le français est parlé à l'extérieur du Canada (20 R 4.1a);	• chercher et déterminer, en français, les régions où le français est parlé à l'extérieur du Canada (30 R 4.1a);
	• définir, avec de l'aide, le sens du mot *francophonie* (10 R 4.1b);	• continuer de définir, avec de l'aide, la notion de *francophonie* (20 R 4.1b);	• partager une compréhension personnelle quant à la signification de la *francophonie* (30 R 4.1b);
	• déterminer et partager, généralement en anglais, les connaissances factuelles qui les intéressent au sujet des francophones en Alberta (10 R 4.1c);	• déterminer et partager, généralement en anglais, les connaissances factuelles qui les intéressent au sujet des francophones au Canada (20 R 4.1c);	• déterminer et partager, plutôt en français, les connaissances factuelles qui l'intéressent au sujet des francophones à l'extérieur du Canada (30 R 4.1c);
	• identifier, avec de l'aide, les francophones qui ont eu une influence sur un aspect de la vie en Alberta (10 R 4.1d);	• identifier, avec de l'aide, les francophones qui ont eu une influence sur un aspect de la vie au Canada (20 R 4.1d);	• identifier, avec de l'aide, les francophones qui ont eu une influence sur un aspect de la vie dans les régions francophones à l'extérieur du Canada (30 R 4.1d);
	• comparer et mettre en contraste, en anglais, des coutumes de la vie de tous les jours dans certaines régions francophones qui intéressent l'élève (10 R 4.1e);	• comparer et mettre en contraste, généralement en anglais, des coutumes de la vie de tous les jours dans certaines régions francophones qui intéressent l'élève (20 R 4.1e);	• comparer et mettre en contraste, plutôt en français mais parfois en anglais, des coutumes de la vie de tous les jours dans certaines régions francophones qui intéressent l'élève (30 R 4.1e);
	• identifier, avec de l'aide, des aspects de la culture populaire du monde francophone qui ont eu une influence sur d'autres cultures (10 R 4.1f).	• chercher et définir des aspects de la culture populaire du monde francophone qui ont eu une influence sur d'autres cultures (20 R 4.1f).	• chercher et définir des aspects des arts et de la culture populaire du monde francophone qui ont eu une influence sur d'autres cultures (30 R 4.1f).

©Alberta Education, Canada, 2007

STRATÉGIES GÉNÉRALES POUR APPUYER L'ACCÈS ET LE PARTAGE DE RENSEIGNEMENTS

Les élèves vont, à l'oral ou à l'écrit,…

	10-3Y	20-3Y	30-3Y
Stratégies d'accès et de partage de renseignements	⊢ identifier et élaborer, avec de l'aide, des stratégies pour trouver des renseignements en français, y accéder et les comprendre, y compris les stratégies reliées à l'utilisation des technologies de l'information et des communications (10 R 4.4g); ⊢ identifier et élaborer, avec de l'aide, des stratégies pour compiler, présenter et partager des renseignements, y compris les stratégies reliées à l'utilisation des technologies de l'information et des communications (10 R 4.4h);	⊢ sélectionner et utiliser, avec de l'aide, des stratégies pour trouver des renseignements en français, y accéder et les comprendre, y compris les stratégies reliées à l'utilisation des technologies de l'information et des communications (20 R 4.4g); ⊢ sélectionner et utiliser, avec de l'aide, des stratégies pour compiler, présenter et partager des renseignements, y compris les stratégies reliées à l'utilisation des technologies de l'information et des communications (20 R 4.4h);	⊢ sélectionner et utiliser, de manière autonome, diverses stratégies pour trouver des renseignements en français, y accéder et les comprendre, y compris les stratégies reliées à l'utilisation des technologies de l'information et des communications (30 R 4.4g); ⊢ sélectionner et utiliser, de manière autonome, diverses stratégies pour compiler, présenter et partager des renseignements, y compris les stratégies reliées à l'utilisation des technologies de l'information et des communications (30 R 4.4h);
Stratégies métacognitives	⊢ examiner et réfléchir à leur capacité d'accéder à des renseignements culturels et de les partager avec de l'aide (10 R 4.4i).	⊢ examiner et réfléchir à leur capacité d'accéder à des renseignements culturels et de les partager avec une certaine aide (20 R 4.4i).	⊢ examiner et réfléchir, de manière autonome, à leur capacité d'accéder à des renseignements culturels et de les partager (30 R 4.4i).

ANNEXE – Suggestions de stratégies d'apprentissage de la langue

Stratégies de communication

STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION

Planification pour la compréhension d'un texte audio ou écrit	
	⊶ Prédire les renseignements qu'un texte audio ou écrit peut contenir. ⊶ Déterminer à l'avance les objectifs spécifiques et écouter/lire/regarder de manière sélective en prêtant attention à des aspects particuliers seulement. ⊶ Préparer un texte préliminaire, un organisateur graphique ou une liste de questions avant d'écouter ou de lire le texte. ⊶ Se servir d'expériences et de connaissances antérieures pour faire des inférences au sujet du texte. ⊶ Deviner ce qui pourrait être entendu ou lu.

Compréhension pendant l'écoute ou la lecture d'un texte	
utilisation d'indices pour déduire la signification probable d'un mot	⊶ Inférer la signification des expressions ou des mots inconnus en utilisant des indices tirés d'un texte audio ou écrit, comme le contexte, l'intonation, les mots clés, les correspondances entre les sons et les symboles, les préfixes, les suffixes, la racine des mots, les modèles de conjugaison et d'autres structures de la langue. ⊶ Utiliser des repères qui aident à la compréhension (ex. : préfixes, suffixes, déterminants, prépositions, conjonctions, adverbes de temps, modèles de conjugaison, etc.).
utilisation de relations textuelles	⊶ Utiliser des indices comme les marqueurs de discours, la structure du texte (ex. : début, milieu, fin) et le genre de texte pour inférer les liens entre les composantes textuelles afin de faciliter la compréhension.
utilisation d'indices visuels	⊶ Utiliser des illustrations, des tableaux, des gestes ou d'autres indices visuels pour mieux comprendre ou suivre la signification du texte.
fabrication d'indices visuels	⊶ Produire des croquis, des tableaux ou des organisateurs graphiques pendant la présentation du texte oral ou écrit pour faciliter la compréhension.
demande d'aide à d'autres personnes	⊶ Reconnaître son incompréhension d'un texte oral ou écrit et poser des questions à d'autres personnes pour obtenir leur aide.
recherche d'aide dans le matériel de référence	⊶ Utiliser le matériel de référence approprié (ex. : tableaux, listes, dictionnaires) pour faciliter la compréhension d'un texte oral ou écrit.
lecture en diagonale	⊶ Dans le cas d'un texte écrit, lire en diagonale les sections qui suivent celles qui comportent des difficultés pour évaluer si celles-ci peuvent faciliter la compréhension.

©Alberta Education, Canada, 2007

Stratégies métacognitives pour appuyer la compréhension	
réflexion sur les prédictions	⊢ Vérifier les prédictions faites pendant la planification pour évaluer la précision de sa compréhension.
prise de conscience de l'apprentissage	⊢ Déterminer consciemment ses connaissances sur le sujet écouté ou lu. ⊢ Faire le suivi de l'utilisation réussie des stratégies pendant une tâche d'écoute ou de lecture.
autosurveillance	⊢ Se concentrer sur la tâche d'écoute ou de lecture. ⊢ Se concentrer sur ce qui est connu et ignorer ce qui est inconnu. ⊢ Déterminer le niveau d'anxiété relié à la tâche. ⊢ Garder sa motivation avant, pendant et après la réalisation de la tâche. ⊢ Utiliser le dialogue intérieur pour renforcer la confiance en soi lors de l'écoute ou de la lecture d'un texte inconnu.
réflexion sur l'apprentissage	⊢ Établir des objectifs d'apprentissage pour la réalisation d'une tâche d'écoute ou de lecture. ⊢ Évaluer ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné dans la compréhension d'un texte audio ou écrit. ⊢ Évaluer soi-même l'utilisation de ses stratégies d'écoute ou de lecture.

STRATÉGIES DE PRODUCTION

Planification à l'avance pour l'expression orale ou écrite	
planification pour les activités d'expression orale ou écrite	⊢ Déterminer l'objectif de la tâche à réaliser, prendre en note les mots clés dans les consignes fournies, au besoin. ⊢ Diviser la tâche en tâches plus petites. ⊢ Analyser des modèles pour appuyer la création d'un nouveau texte oral ou écrit.
planification pour les interactions orales	⊢ Se souvenir d'un ensemble approprié de phrases à partir du répertoire et s'exercer à les redire. ⊢ Faire des jeux de rôle à l'avance, s'il y a lieu. ⊢ S'enregistrer et s'écouter pour comparer avec un modèle, au besoin.
Durant les activités d'expression orale ou écrite	
collaboration avec d'autres personnes	⊢ Collaborer avec d'autres personnes pour faire du remue-méninges et pour communiquer des messages. ⊢ Collaborer avec d'autres personnes pour répéter ou pour réviser des messages oraux ou écrits.
recherche d'aide auprès d'autres personnes	⊢ Repérer les difficultés et chercher de l'aide auprès d'autres personnes. ⊢ Chercher une confirmation que sa façon de s'exprimer dans la langue est comprise. Si ce n'est pas le cas, recommencer en utilisant des tactiques différentes.

©Alberta Education, Canada, 2007

recherche d'aide dans les ressources	⊢ Repérer les difficultés et par la suite utiliser le matériel de référence approprié (ex. : affiches de mots, tableaux, listes, dictionnaires personnels ou autres dictionnaires). ⊢ Vérifier la qualité de l'expression orale ou écrite à l'aide du matériel de référence approprié (ex. : affiches de mots, tableaux, listes, dictionnaires personnels ou autres dictionnaires).
surveillance et correction	⊢ S'écouter ou relire un texte écrit personnel et faire les corrections nécessaires au message.
utilisation de modèles de textes	⊢ Copier ou imiter les mots, les expressions, les modèles de phrases ou les structures de textes d'autres médias qui peuvent servir de modèles.
utilisation d'autres formes d'expression orale ou écrite	⊢ Trouver un autre moyen d'exprimer un message oral ou écrit afin de soutenir la communication, comme la reformulation ou l'utilisation de circonlocutions, de définitions, de gestes ou de dessins. ⊢ Utiliser d'autres formes pour représenter un message (ex. : plans, notes abrégées, tableaux, diagrammes, dialogue, phrases, multimédias).
autocorrection	⊢ Utiliser ses connaissances des structures de phrases et des règles de grammaire pour former de nouvelles phrases. ⊢ Comparer le travail écrit avec des modèles pour effectuer des corrections dans les structures de phrases, l'orthographe et la ponctuation. ⊢ Réviser et corriger la version finale d'un texte.
Durant les interactions orales	
demande d'éclaircissements	⊢ Indiquer son incapacité à suivre une interaction orale, de manière verbale ou non verbale, en demandant de répéter ou en demandant des éclaircissements à l'aide d'expressions comme *Pardon? Pouvez-vous répéter, s'il vous plaît?*
Stratégies métacognitives pour appuyer l'expression orale ou écrite	
prise de conscience de l'apprentissage	⊢ Déterminer consciemment ce qui est connu sur le sujet qui sera traité à l'oral ou à l'écrit. ⊢ Faire le suivi de l'utilisation réussie des stratégies pendant la réalisation d'une tâche orale ou écrite.
autosurveillance	⊢ Se concentrer sur la réalisation de la tâche orale ou écrite. ⊢ Se concentrer sur ce qui est connu et ignorer ce qui est inconnu. ⊢ Déterminer le niveau d'anxiété relié à la tâche. ⊢ Garder sa motivation avant, pendant et après la réalisation de la tâche. ⊢ Utiliser le dialogue intérieur pour renforcer la confiance en soi pendant la réalisation d'une tâche orale ou écrite. ⊢ Surveiller sa production orale ou écrite pour repérer les erreurs persistantes. ⊢ Prévoir un moyen de corriger ses erreurs à l'avenir.

©Alberta Education, Canada, 2007

gestion et évaluation de son propre apprentissage	⊶ Établir des buts pour les prochaines tâches reliées à l'expression orale ou écrite. ⊶ Établir des objectifs pour l'interaction avec une personne et réfléchir au degré d'atteinte de ces objectifs. ⊶ Évaluer sa propre performance une fois la tâche complétée. ⊶ Évaluer l'application des stratégies durant l'interaction orale, lors d'une activité ou lors de la réalisation d'une tâche orale ou écrite.

Stratégies de développement du vocabulaire

Pour l'apprentissage, la mémorisation et la rétention du vocabulaire	
acquisition de vocabulaire nouveau	⊶ Répéter les nouveaux mots, phrases ou expressions en silence ou à haute voix. ⊶ Fabriquer et utiliser des dictionnaires personnels, des fiches de vocabulaire ou des listes de mots. ⊶ Repérer les expressions ou les mots inconnus et les écrire en notant leur contexte et leur fonction. ⊶ Réutiliser les expressions ou les mots nouveaux dans un contexte significatif. ⊶ Étudier la racine des mots, des préfixes et des suffixes pour trouver des modèles et des relations qui permettent de deviner la signification. ⊶ Regrouper des mots ou des phrases de diverses façons pour les intérioriser. ⊶ Associer des expressions ou des mots nouveaux à des sons, à des images mentales, à des gestes ou à des mots connus en français ou dans une autre langue. ⊶ Utiliser des actions physiques pour s'approprier le nouveau vocabulaire. ⊶ Deviner ou créer des mots nouveaux afin d'élargir son vocabulaire.
mémorisation du vocabulaire	⊶ Utiliser les ressources disponibles, des notes, des listes et des affiches de mots pour mémoriser ou élargir son vocabulaire. ⊶ Trouver des occasions de réutiliser le vocabulaire déjà acquis dans de nouvelles situations. ⊶ Utiliser des actions physiques pour se souvenir du vocabulaire. ⊶ S'interroger fréquemment sur la signification et l'utilisation d'expressions et de mots nouveaux afin de s'en souvenir. ⊶ S'exercer à épeler de nouveaux mots pour s'en souvenir.
occasions d'essayer le vocabulaire	⊶ Répéter les phrases et les mots nouveaux tels qu'ils sont utilisés ou quand ils sont vus pour la première fois. ⊶ Trouver des occasions d'utiliser les phrases ou les mots nouveaux dans d'autres situations aussitôt que c'est approprié. ⊶ Essayer des expressions variées, en remarquant leur efficacité et les possibilités de les réutiliser plus tard. ⊶ Combiner un apprentissage de nouveau vocabulaire et un vocabulaire appris antérieurement.

©Alberta Education, Canada, 2007

utilisation des ressources pour augmenter sa compréhension et son utilisation du vocabulaire	⊶ Reconnaître que certains dictionnaires contiennent de l'information pour appuyer la connaissance du vocabulaire (ex. : classe, signification, genre du mot, prononciation, exemples d'utilisation). ⊶ Utiliser des dictionnaires pour recueillir de l'information requise pour comprendre la signification de mots nouveaux et comprendre leur utilisation.

Amélioration de l'utilisation du vocabulaire

amélioration de l'utilisation du vocabulaire oral	⊶ Imiter des sons et des modèles d'intonation à haute voix ou en silence. ⊶ Chercher des moyens d'établir une distinction entre les sons dans les mots appris, puis utiliser la répétition pour consolider l'acquisition de ces sons.
amélioration de l'utilisation du vocabulaire écrit	⊶ Reconnaître ses fautes d'orthographe qui se répètent. ⊶ Cibler les mots fréquemment mal orthographiés et s'exercer à les réécrire afin d'améliorer son orthographe.

Stratégies métacognitives pour encourager le développement du vocabulaire

gestion de son propre apprentissage	⊶ Faire des choix sur l'apprentissage du vocabulaire et réfléchir à ces choix. ⊶ Faire un plan à l'avance sur la façon d'aborder l'apprentissage du vocabulaire. ⊶ Prendre des responsabilités pour la planification, la surveillance et l'évaluation de ses expériences d'apprentissage reliées à l'acquisition du vocabulaire. ⊶ Prendre en note ses réflexions sur l'apprentissage (ex. : un journal d'apprentissage, un portfolio, des outils d'autoévaluation).

©Alberta Education, Canada, 2007

Stratégies générales d'apprentissage pour appuyer l'apprentissage de la langue, les interactions socioculturelles, la prise de conscience sociolinguistique et l'accès aux renseignements ainsi que le partage de renseignements

Acquisition de connaissances (langagières, sociolinguistiques, culturelles)	
acquisition de nouvelles connaissances	⊸ Recourir aux connaissances de la langue maternelle pour faciliter l'apprentissage de la langue seconde. ⊸ Répéter la formation de nouvelles structures de la langue en silence ou à haute voix. ⊸ Utiliser des actions physiques pour s'approprier de nouvelles structures de la langue, des modèles d'interaction socioculturelle ou des conventions sociolinguistiques orales. ⊸ Prendre et utiliser des notes personnelles au sujet des concepts de la langue, des interactions socioculturelles, des conventions sociolinguistiques ou de l'information culturelle. ⊸ Repérer les structures grammaticales, les conventions sociolinguistiques ou les nuances culturelles inconnues et les écrire en notant leur contexte et leur fonction. ⊸ Utiliser de nouvelles connaissances dans un contexte significatif. ⊸ Créer un résumé mental, oral ou écrit de l'information. ⊸ Créer une règle mentale ayant une signification personnelle pour les concepts de la langue, les interactions socioculturelles, les conventions sociolinguistiques ou l'information culturelle. ⊸ Trouver des modèles et des relations qui permettent de déduire la signification.
occasions d'essayer les nouvelles connaissances	⊸ Combiner de nouvelles connaissances et des connaissances acquises antérieurement. ⊸ Trouver des occasions d'utiliser les nouvelles connaissances dans d'autres situations aussitôt que c'est approprié. ⊸ Essayer des structures de la langue, des interactions socioculturelles et des conventions sociolinguistiques nouvelles, en remarquant leur efficacité et les possibilités de les réutiliser plus tard.
fabrication de ses propres outils	⊸ Créer des représentations mnémoniques, visuelles et graphiques, des listes, des cartes éclair et des tableaux au besoin pour aider à comprendre et à retenir les structures de la langue et l'information culturelle.

Accès aux connaissances, organisation et partage des connaissances	
accès aux renseignements	⊸ Clarifier le but de la collecte de l'information. ⊸ Formuler des questions directrices. ⊸ Établir des critères pour évaluer si l'information est fiable et actuelle. ⊸ Utiliser des moteurs de recherche en français pour accéder à des renseignements sur les structures de la langue, les conventions sociolinguistiques ou l'information culturelle.

©Alberta Education, Canada, 2007

compilation, organisation et partage de renseignements	⊢ Considérer les besoins, les intérêts et les habiletés de l'auditoire en sélectionnant les renseignements et en préparant les présentations. ⊢ Utiliser les étapes de préécriture (rassemblement des idées, recherche, plan et organisation du texte), d'écriture, de révision (relecture, déplacement et réécriture de sections de texte), de correction, (grammaire, orthographe, ponctuation) et de publication (mise en page, ajouts visuels). ⊢ Déterminer les idées principales, les organiser et les ordonner avant d'ajouter des détails. ⊢ Chercher l'aide des pairs pour confirmer que la présentation sous forme de brouillon est suffisamment claire pour une personne ayant du recul par rapport au travail. ⊢ Établir des liens entre les idées ou les classer par catégories en fonction des attributs.
explication à d'autres personnes	⊢ Partager sa compréhension des structures de la langue, des interactions socioculturelles et de l'information sociolinguistique ou culturelle avec d'autres personnes.
collaboration avec d'autres personnes	⊢ Chercher l'aide et la rétroaction d'autres personnes. ⊢ Fournir une rétroaction à un camarade de classe ou à une personne du groupe. ⊢ Résoudre des problèmes avec d'autres personnes. ⊢ Offrir des encouragements, des félicitations et des idées à d'autres personnes. ⊢ Contribuer au succès des activités de groupe grâce à ses compétences d'interaction sociale et son développement continu.

Stratégies métacognitives pour appuyer l'apprentissage de la langue, les interactions socioculturelles, la prise de conscience sociolinguistique, l'accès aux renseignements et le partage de renseignements

réflexion sur son influence sur les autres personnes	⊢ Réfléchir à ses paroles et à ses actions et à leur influence sur les autres personnes.
réflexion sur les perspectives des autres personnes	⊢ Réfléchir aux ressemblances et aux différences entre les perspectives des autres personnes et les siennes.
gestion et évaluation de son propre apprentissage	⊢ Comparer les préférences de stratégies avec celles de ses pairs. ⊢ Comprendre et accepter que les erreurs sont normales et qu'elles font partie de tout apprentissage. ⊢ Utiliser le dialogue intérieur positif pour réduire l'anxiété, favoriser la prise de risque et s'encourager. ⊢ Assurer sa motivation personnelle en se félicitant de ses succès. ⊢ Déterminer sa méthode d'apprentissage la plus efficace. ⊢ Adapter les conditions (ex. : pupitre, position dans la salle de classe) pour faciliter et optimiser l'apprentissage. ⊢ Se concentrer sur la tâche à réaliser. ⊢ Planifier la manière d'accomplir la tâche. ⊢ Veiller à terminer la tâche.

©Alberta Education, Canada, 2007

	⊢ S'interroger oralement ou par écrit pour évaluer sa mémorisation et sa rétention des structures de la langue et des connaissances sociolinguistiques et culturelles. ⊢ Utiliser des listes de contrôle pour évaluer périodiquement son progrès sur les structures de la langue, les interactions socioculturelles et les conventions sociolinguistiques abordées jusqu'ici. ⊢ Élaborer des outils d'autoévaluation pour déterminer son progrès.

Remarque. – Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon d'organiser les stratégies d'apprentissage de la langue et les stratégies d'apprentissage générales. Différentes écoles de pensée utilisent des noms variés et des taxonomies différentes pour la classification de ces stratégies. Aux fins de ce programme d'études, le système de classification ci-dessus a été adopté.

©Alberta Education, Canada, 2007